

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SAMIRA DA COSTA STEN

**DIÁLOGOS SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS
SOCIOPROFISSIONAIS DO PROFESSOR DE ARTE NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SERRA/ES: UM
ESTUDO DE CASO**

VITÓRIA/ES

2014

SAMIRA DA COSTA STEN

**DIÁLOGOS SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS
SOCIOPROFISSIONAIS DO PROFESSOR DE ARTE NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SERRA/ES: UM
ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof. Dr^a Gerda Margit Schütz-Foerste.

**VITÓRIA/ES
2014**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Sten, Samira da Costa, 1979-
S825d Diálogos sobre os processos formativos socioprofissionais do
professor de arte no contexto da educação infantil do município de
Serra / Samira da Costa Sten – 2014.
147 f. : il.

Orientador: Gerda Margit Schutz Foerste.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Professores - Formação. 2. Educação de crianças. 3.
Professores de arte. I. Foerste, Gerda Margit Schütz II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SAMIRA DA COSTA STEN

**DIÁLOGOS SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS
SOCIOPROFISSIONAIS DO PROFESSOR DE ARTE NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE
SERRA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 05 de dezembro de 2014

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Liana Gonçalves Pontes Sodré
Universidade do Estado da Bahia

Dedico aos amores da minha vida: Sandro e Isaque Lion.

AGRADECIMENTOS

A Deus que durante a construção dessa dissertação me ajudou a continuar com meus estudos mesmo quando fui submetida a uma operação para retirada de um nódulo com suspeita de câncer em minha tireoide, mesmo quando meu esposo foi demitido sem justa causa depois de 16 anos de trabalho prestados a uma das maiores mineradoras do mundo e pela superação de tantos outros desafios a mim confiados neste tempo.

A minha mãe e ao meu pai, Maria Veiga Sten e Adelino Sten, por acreditarem em meu sonho de estudar.

Ao meu esposo, Alexandro Pessanha, e ao meu filho, Isaque Lion, que são meu lugar de paz e alegria.

A minha orientadora Professora Dr^a Gerda Margit Schütz-Foerste que desde a graduação me acolhe com tanto carinho, respeito e apreço pelo que faço conduzindo-me ao entendimento claro do meu fazer.

À professora Dr^a Liana Sodré pela delicadeza com que aceitou integrar a banca de defesa desta dissertação.

Ao professor Dr^o Rogério Drago que com rigor teórico e vigor acadêmico nos inspira a continuar no caminho da pesquisa.

À professora Dr^a Vânia Carvalho de Araújo por sua precisão teórica na condução de meu processo de qualificação e de defesa.

Ao professor Dr^o Erineu Foerste por suas contribuições e incentivo durante o processo de elaboração e investigação desta pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos aos professores: Dr^o Carlos Eduardo Ferraço, Dr^o César Cola, Dr^a Cleonara Maria Schuartz, Dr^a Edna Castro, Dr^o Robson Loureiro e Dr^a Valdete Côco pelas disciplinas ministradas e vivências compartilhadas.

Aos meus queridos amigos da turma 27 de mestrado por tantas trocas e experiências em especial: Dalva Ricas, Bárbara Casé, Selma Assis, Alessandra Verdim, Cláudia Nardoto, Santiago e Daniel.

À minha amiga-irmã e confidente intelectual Polyana Goronci que me fez rir e brincar e com leveza me inspirava a produzir.

Ao grupo de Pesquisa: Imagens, Infâncias e Tecnologias pelo entusiasmo e colaboração. Adélia, Angélica Vago, Andreia Lins, Andressa, Dulce, Erika Sabino, Fernanda Camargo, Juber, Priscila Chisté e Rita de Cássia.

Aos funcionários deste programa de Pós-Graduação pelo sorriso e gestos afetuosos em especial a minha querida “Ligeirinha”.

À professora colaboradora que com carinho e respeito nos acolheu durante o processo de construção desta pesquisa.

À equipe de gerência da Educação Infantil do município de Serra/ES por sua colaboração e amizade.

Aos amigos, familiares, alunos e a todos que passaram pela minha vida com conselhos, trocas, ajudas e inspirações que de algum modo me trouxeram até aqui.

Desta maneira, começaremos reafirmando que os homens são seres da práxis. São seres do *quefazer*, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do *quefazer* “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho.

Paulo Freire, 2014 p. 167

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral compreender como se constitui o trabalho docente do professor de Arte mediado pelos processos formativos socioprofissionais no contexto da Educação Infantil no município de Serra/ES. Buscamos na particularidade do professor de Arte os processos mediadores que o formam e o constituem como docente. Delimitamos como objetivos específicos: analisar a constituição do trabalho docente do professor de Arte mediado pelos processos formativos socioprofissionais; problematizar o processo de inserção profissional do professor de Arte no contexto da Educação Infantil do município de Serra/ES e refletir sobre as especificidades do trabalho do professor de Arte com crianças pequenas. E, para tanto propomos uma investigação de natureza qualitativa, na qual o percurso metodológico se deu por meio de estudo de caso em que utilizamos como instrumentos metodológicos: diário de campo, entrevistas semiestruturadas e observação participante. Foram analisadas experiências vividas no cotidiano e produzidas nos embates teórico-práticos que emergem no dia a dia do professor de Arte e por sua vez dialogam com seu processo de formação. Com intuito de compreendermos os processos de constituição docente em sua totalidade no contexto da Educação Infantil do município de Serra/ES nos abrimos ao diálogo com o professor de Arte buscando os processos sociais que engendram sua formação em espaços da Educação Infantil. Verificamos especialmente as inter-relações entre os pares na constituição de sua trajetória socioprofissional, a mediação com o espaço físico e os sujeitos, bem como as formações promovidas pelas instituições formadoras no município em tela. Serve de aporte teórico para este estudo a abordagem sócio-histórica de Lev. S. Vigotski e, para dialogarmos com a produção teórica sobre a formação docente, buscamos interlocuções com a Pedagogia de Paulo Freire e com a obra de autores como Antônio Nóvoa e Menga Lüdke, com os quais dimensionamos o conceito de profissionalização docente. Os resultados da pesquisa apontam para a frágil formação do docente em artes para o trabalho docente na Educação Infantil. Contudo, constata a importância da inclusão desse profissional nos quadros da docência com crianças pequenas. Verifica-se a existência de formação continuada, todavia esta não leva em conta a totalidade dos eventos socioprofissionais que afetam o professor de Arte acarretando um processo aligeirado, construído em sua maioria por meio de processos de autoformação tendo apenas as professoras regentes e o contexto de trabalho como local de produção de conceitos e práticas; os resultados também apresentam uma fragmentação do espaço/tempo da Educação Infantil em hora/aula com um velado contexto de disciplinas como descaracterização da integralidade das propostas educativas da Educação Infantil, isso ocorre por meio da presença do professor de Arte que garante o tempo de planejamento das professoras regentes. Todavia, as especificidades do trabalho do professor de Arte como profissional responsável por uma parcela de ampliação das experiências e das vivências sensíveis e estéticas das crianças se estabelece, entretanto sua profissionalização ainda se apresenta como um processo precário, visto que pouco sistematizado. Isso suscita dificuldades na sua constituição socioprofissional e, por conseguinte, no seu trabalho. Assim, ressaltamos que sua presença na Educação Infantil possibilita uma concretude dialógica com os professores, que produzem outros saberes e sentidos naquele contexto, mas impõe a necessidade de maior investimento na formação continuada desses profissionais e rediscussão dos espaços e atribuições que ocupam e respondem na formação da criança pequena.

PALAVRAS-CHAVE: Processos Formativos. Trabalho docente. Professor de Arte. Educação Infantil.

ABSTRACT

This study had as main objective to understand how the teaching work of art teacher mediated by socio-professional training processes in the context of early childhood education in municipality of Serra/ES is constituted. We seek in the particularity of art teacher mediating processes that form and constitute him/her as a teacher. We defined specific objectives: to analyze the constitution of teaching work of art teacher mediated by socio-professional training processes; problematize the process of professional insertion of art teacher in the context of early childhood education in municipality of Serra/ES and reflect on the specifics of the work of art teacher with small children. And, therefore, we propose a qualitative research, in which the methodological approach was through a case study in which we used as methodological tools: field diary, semi-structured interviews and participant observation. Concrete daily experiences and produced in theoretical and practical struggles that emerge on a daily teacher of Art and in turn dialogue with its forming process were analyzed. In order to understand the processes of teaching constitution in its totality in the context of early childhood education in municipality of Serra/ES we open to dialogue and sensitive listening teacher of Art and verify the echoes and resonances of formations promoted by educational institutions and inter-relationships with peers in the constitution of their socio-professional trajectory. We seek dialogues with the Pedagogy of Paulo Freire as teacher training, with the socio-historical perspective of Lev. S. Vygotsky and the work of Antonio Nóvoa as well as the research developed by Menga Lüdke and Claude Dubar to understand the teaching professional socialization. The survey results point to the existence of continuing education, but forged in a logical work installed in contradictions, since it does not take into account the totality of social and professional events of art teacher leading with it a process of continuing education lightened and deficit, built mostly through self-training process with only the regents teachers and the work context as the production site; the results also show a temporal fragmentation and veiled disciplining as a mischaracterization of the completeness of the educational proposals of early childhood education, in order that through the presence of the teacher of Art operates the logic of planning Regents of teachers from the time process / class. However, the specifics of the work as a professional art teacher responsible for a portion of broadening experiences and sensitive and aesthetic experiences of young children is established, however professionalization suffers a process of continuing education deficit that raises difficulties their occupational constitution and therefore his work. However, as a contribution of this research emphasize the possibility of a concrete dialogue with those teachers who now produce other knowledge and senses in kindergarten.

KEYWORDS: Formative Processes. Teaching. Professor of Art. Early Childhood Education.

LISTA DE SIGLAS

ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas

ANPED - Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF - Constituição Federal

CI - Comunicação Interna

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EC – Emenda Constitucional

EF – Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização
dos Profissionais da Educação

GT – Grupo de Trabalho

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MACC - Mostra Artística Cultural e Científica

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PL - Planejamento

PMS - Prefeitura Municipal da Serra

PPGE-UFES - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal
do Espírito Santo

PPP- Projeto Político Pedagógico

SEDU/Serra– Secretaria de Educação do município da Serra

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Área externa do galpão	55
Imagem 2 – Área externa do CMEI ampliado e reformado	56
Imagem 3 – Área interna do galpão	58
Imagem 4 – Área interna do galpão	58
Imagem 5 – Área interna do galpão	58
Imagem 6 – Área interna do galpão	58
Imagem 7 – Área interna do CMEI ampliado e reformado	59
Imagem 8 – Área interna do CMEI ampliado e reformado	59
Imagem 9 – Área interna do CMEI ampliado e reformado	59
Imagem 10 – Área interna do CMEI ampliado e reformado	59
Imagem 11 – Sala de Artes.....	82
Imagem 12 – Sala de Artes.....	82
Imagem 13 – Crianças pintando reprodução do artista Romero Britto	95
Imagem 14 – Crianças pintando losango para bandeira nacional	96
Imagem 15 – Crianças brincando no galpão do “Caranguejo”	96
Imagem 16 – Representação de peixe a partir da impressão da mão da criança.....	96
Imagem 17 – Crianças desenhando	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	22
1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL: APONTAMENTOS DE UMA HISTÓRIA RECENTE	22
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO	28
1.2.1 A Educação Infantil no município.....	30
1.2.2 A implantação do componente curricular de Arte na Educação infantil do município de Serra/ES.....	32
2 INTERLOCUÇÃO COM OUTRAS PESQUISAS.....	36
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	45
3.1 METODOLOGIA.....	45
3.2 O PROCESSO DE ESCOLHA DO SUJEITO DE PESQUISA	51
3.3 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: A REFORMA E A AMPLIAÇÃO DO CMEI.....	54
3.4 A ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA	57
4 APORTE TEÓRICO: FUNDAMENTAÇÃO PARA A PESQUISA.....	60
4.1 PROFISSÃO DOCENTE E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO CAMPO.....	61
4.2 APONTAMENTOS DE LEITURA SOBRE TRABALHO.....	68
4.3 FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE	71
5 DIÁLOGO COM OS DADOS DA PESQUISA: UM ESTUDO DE CASO	78
5.1 A PROFESSORA DE ARTE: OS PROCESSOS FORMATIVOS SOCIOPROFISSIONAIS	78
5.1.1 Com a palavra a professora de Arte: o processo de construção de autonomia docente	91
5.2 A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA/ES.....	99

5.3	ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DO PROFESSOR DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
7	REFERÊNCIAS	115
8	APÊNDICES	121
	APÊNDICE A - Trabalhos selecionados PPGE/UFES	122
	APÊNDICE B – Trabalhos selecionados CAPES	123
	APÊNDICES C – Trabalhos selecionados ANPED.....	123
	APÊNDICE D – Trabalhos selecionados ANPAP	124
	APÊNDICE E – Relação de artigos acadêmicos CAPES	126
	APÊNDICE F – Protocolo de pesquisa	129
	APÊNDICE G – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	130
	APÊNDICE H – Termo de consentimento de divulgação de imagem e entrevista	131
	APÊNDICE I – Roteiro de entrevista semiestruturada: Gerente da Educação Infantil do Município de Serra/ES	132
	APÊNDICE J – Roteiro de Entrevista semiestruturada: “Ser professor de Arte na Educação Infantil”	134
	APÊNDICE K – Questionário professores de Arte da Educação Infantil do município de Serra/ES	135
	APÊNDICE L – Tabulação das respostas dos questionários para as professoras de Arte da Educação Infantil do município de Serra/ES	138
9	ANEXO	141
	ANEXO I – DOCUMENTOS SERRA/ES – ORIENTAÇÕES AOS CMEIS PARA IMPLANTAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE NO MUNICÍPIO	142

INTRODUÇÃO

Os processos de formação do professor, já garantidos e legitimados nos avanços na letra da lei¹, são parte constitutiva dessa profissão. E investigá-los analítica e sistematicamente contribui com a compreensão do trabalho docente na contemporaneidade.

Ao refletir sobre essa formação, encontramos em Freire (2014) um processo dialógico aliado à dimensão da prática em uma perspectiva de educação problematizadora², que permite a criação e rejeita a mera reprodução nutrida pela educação bancária³.

Feitas essas premissas, instituímos como cerne desta pesquisa a seguinte questão-problema: Como se constitui o trabalho docente do professor de Arte mediado pelos processos formativos socioprofissionais no contexto da Educação Infantil no município de Serra/ES?

E, para tanto, como objetivo geral, buscamos compreender a constituição do trabalho do professor de Arte mediado pelos processos formativos socioprofissionais no contexto da Educação infantil.

Como eixos norteadores desta investigação, nos guiamos pelos seguintes objetivos específicos: a) analisar a constituição do trabalho docente do professor de Arte mediado pelos processos formativos socioprofissionais; b) problematizar o processo de inserção profissional do professor de Arte no contexto da Educação Infantil do município de Serra/ES; c) refletir sobre as especificidades do trabalho do professor de Arte com crianças pequenas.

Buscamos, nesse movimento investigativo, reforçar a visibilidade do trabalho desse professor; pois acreditamos na legitimidade desse profissional contribuindo com a Educação Infantil na perspectiva da educação integral de crianças de zero a seis anos de idade.

¹ Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Art.2º, VIII - valorização do profissional da educação escolar. Art.61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos. Parágrafo Único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio e na modalidade normal. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração deverão promover a formação inicial e continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 11 ago. de 14.

² Sobre Problematização, ver Paulo Freire, da obra Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, ed. 47. 2005.

³ Sobre Educação Bancária, ver Paulo Freire, da obra Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, ed. 47. 2005.

Para delineamento desta pesquisa, consideramos os agentes e os contextos socializadores que circundam a profissão docente, como a formação inicial e o processo contínuo da formação profissional construídos nas lógicas do/pelo trabalho docente diário. Ressaltamos, no entanto, que apesar de não ser nosso objetivo de estudo a formação inicial do professor de Arte, reconhecemos a relevância desse decurso para além dos pré-requisitos legais da atuação docente.

Entendemos que, o processo de formação é uma via de permanente construção que não se esgota na graduação, mas se constitui nos contínuos processos de socialização profissional no cotidiano. Nessa perspectiva, Foerste nos ajuda entender que

[...] a socialização profissional docente conta com algumas condições que podem favorecer o processo de profissionalização do magistério. Em situações concretas e palpáveis para refletir sobre seu trabalho e sua vida, enquanto sujeito ativo que constrói sua profissão, o professor adquire mais autonomia. Num movimento de reflexão sobre sua atividade, percebe melhor que ao longo de sua vida profissional encontra-se inserido numa dinâmica de desenvolvimento de competências, que lhe remete a saberes próprios dos professores (2005, p. 33).

Além disso, sabemos que as reflexões do professor, construídas a partir de seu processo de formação inicial e de sua construção permanente ao longo da atividade docente, dentre outros fatores socioprofissionais, corroboram com o processo de profissionalização.

Nesse sentido, entendemos que pesquisas voltadas à socialização profissional do professor abarcam vários aspectos constitutivos do campo da Educação, a saber: a carreira docente, as condições de trabalho, os planos de cargos e salários, a valorização profissional, a formação inicial e continuada, as pesquisas na docência, o ciclo profissional, a precarização e a proletarianização do magistério dentre outros (LÜDKE, 1996).

E dessas categorias, definimos como recorte investigativo compreender os processos formativos socioprofissionais que são forjados nos contextos socializadores da profissão docente os quais reconhecemos como espaços-tempos de formação promovidos pelas instituições formadoras, bem como as trocas de experiências e saberes entre/dos os pares no cotidiano.

Acrescentamos, ainda, que os processos de constituição socioprofissional do professor de Arte se forjam em seu exercício profissional e, por isso, a pertinência de pesquisas que contemplem seu contínuo processo de formação com intuito de se compreender as dimensões

dessas experiências socioprofissionais. Nesse entendimento, Kramer (2005) nos aponta a gama de nomenclaturas que circundam o conceito de formação, pois

No que diz respeito à formação, diversos são os termos que circulam, nas redes públicas ou privadas, nas creches e pré-escolas e escolas: “formação permanente” (nome mais antigo), “formação continuada” (consagrada pela lei), “formação em serviço” (denominação que preferimos por sua clareza, por se referir à formação de profissionais que já trabalham), “capacitação” (que traz a ideia de dar algo para aqueles que seriam incapazes) ou “reciclagem” (de todos, o pior, por sugerir que os profissionais podem se descartar da história passada, da experiência vivida e começar tudo de novo) (p. 218).

Ao apresentar as discursividades inerentes ao termo formação, Sonia Kramer lança sobre essas nomenclaturas uma perspectiva problematizadora que nos ajuda ponderar que os posicionamentos discursivos podem repercutir no processo de constituição do trabalho do professor.

Aliada a tais considerações, este estudo teve a importante tarefa de ouvir o professor de Arte quanto às suas necessidades a respeito de seus processos formativos no contexto da Educação Infantil⁴ (EI), pois acreditamos que devemos nos inserir “num amplo movimento em que o magistério assume compromissos que emergem de uma postura ética construída no trabalho e na reflexão sobre a prática docente” (FOERSTE, 2005, p. 49).

Interessada em refletir sobre o lugar que ocupa a profissão docente em minha vida, ressalto que a docência foi se delineando ao longo de minha história, pois antes de meu nascimento, no ano de 1972, minha mãe teve a iniciativa de fundar a primeira escola do bairro Independência, uma periferia no município de Cariacica/ES. Assim, professora de carreira, ela me incentivou a tornar-me professora, embora reiteradamente me advertisse quão difícil era a profissão docente; para ela, nessa profissão, eu jamais ficaria desempregada. Seguindo então seus conselhos, cursei o magistério, a licenciatura em Letras, a licenciatura em Artes Visuais e a Pedagogia.

De fato, ao exercer a docência, pude perceber no *chão da escola* as dificuldades de ser pedagoga, de ser professora de língua portuguesa e, sobretudo ser professora de Arte. E ao pensar sobre a afirmação de minha mãe de que eu não ficaria desempregada, por certo, vivenciei aprovações em concursos públicos para o magistério, de modo que no ano de 2013 assumi o cargo de pedagoga no município de Serra/ES.

⁴ Ao longo do trabalho será abreviado o termo Educação Infantil (EI), por se tratar de temática recorrente.

No cargo de pedagoga da Educação Infantil nesse município, aproximei-me de meu interesse de pesquisa - o professor de Arte no contexto da Educação Infantil.

Vale ressaltar que, no ano de 2012, ocorrera em Serra/ES a implantação dos componentes curriculares de Artes e de Educação Física na Educação Infantil, que possibilitou uma nova composição no quadro funcional; consideramos, então, relevante a aproximação investigativa dessa nova configuração da Educação Infantil do município e, sobretudo pela possibilidade de uma pesquisa que se voltasse ao diálogo e a escuta do professor de Arte nesse recente contexto profissional.

Entendemos, porém que a inserção desse componente curricular foi tardia no município, visto que a obrigatoriedade desse ensino já fora anunciada no artigo 26, parágrafo 2º da lei de Diretrizes e Bases da Educação⁵ (LDBEN/1996).

Essa recente inserção curricular trouxe mudanças na configuração estrutural do quadro do magistério do município, pois acrescentou um número aproximado de 120 professores de Arte⁶ distribuídos entre os turnos matutino e vespertino nos 58 CMEIs do município, quadro que se consolidou para suprir uma exigência legal prevista na Lei nº. 11.738/2008, que determina tempo de um terço reservado de planejamento para os professores da Educação Básica. Com isso, os professores de Arte e de Educação Física seriam os responsáveis por viabilizar e garantir os planejamentos dos professores regentes.

Neste contexto, consideramos que a atual configuração estrutural da Educação Infantil do município traz consigo algumas marcas que endossam uma descaracterização (ANEXO I) dessa etapa da Educação Básica. Destacamos a fragmentação do trabalho dos professores em que o tempo-espço com as crianças é dividido em hora/aula de 50 minutos e, conseqüentemente, desponta um tênue processo de constituição de disciplinas.

⁵ O ensino de Arte especialmente em suas expressões regionais constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010). Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 13 ago. de 2014.

⁶ Dado fornecido pelo departamento de Recursos Humanos da Prefeitura de Serra, conforme responsável técnico de recursos humanos, esse número pode sofrer alteração, pois os professores de Arte muitas vezes completam a carga horária no Ensino Fundamental e de igual modo podem completar a carga horária na Educação Infantil. Dado obtido em 04 de agosto de 2014.

Diante do exposto, com esse “novo” campo de sentidos anunciado pela inserção tão tardia desse componente curricular, propomo-nos⁷ compreender esse espaço de trabalho que se abre ao professor de Arte no contexto da Educação Infantil no município de Serra/ES.

Para isso, buscamos desenvolver uma investigação de natureza qualitativa, cujo percurso metodológico se deu por meio de um estudo de caso, já que tínhamos interesse em “conhecer o que se passa numa específica situação” (ANDRÉ, 2008, p. 24), assim utilizamos como instrumentos metodológicos: a observação participante, o diário de campo, a entrevista semiestruturada e o questionário com questões abertas e fechadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Consideramos ainda que, ao longo de nossa investigação, foram tomados os cuidados éticos com a pesquisa.

Em abordagem qualitativa, a pesquisa se desenvolveu em um único CMEI a partir do mês de maio e se estendeu até o final do mês de outubro de 2014. O município de Serra possui 58 CMEIs, os quais estão configurados em seis macrorregiões. Assim, com intuito de garantirmos o deslocamento da pesquisadora, escolhemos desenvolver a pesquisa na região 01 que se situa na área metropolitana do município bem próxima a capital do Estado.

A região 01 é composta por seis CMEIs, nos quais trabalhavam duas professoras de Arte, uma no turno matutino e outra no turno vespertino, assim com um quantitativo de 12 professoras de Arte, consideramos a necessidade de se definir apenas um sujeito para o desenvolvimento do estudo de caso; de modo que ao considerar algumas particularidades propostas nos objetivos da pesquisa, definimos alguns critérios quanto à escolha do sujeito participante, o qual deveria ser estatutário, estar entre os cinco primeiros anos na carreira do magistério e principalmente atuar a mais de um ano no mesmo CMEI.

Diante disso, definimos como instrumento metodológico para definição do sujeito da pesquisa a aplicação de um questionário com o propósito de nos aproximarmos de uma única professora de Arte que abarcasse os critérios da pesquisa. Por fim, após a aplicação do questionário identificamos uma professora de Arte que se dispôs a participar da pesquisa e atendia os critérios postulados para concretização do estudo.

⁷ Utilizaremos a 1ª pessoa do discurso no plural por entendermos que as relações aqui estabelecidas são construídas com vários interlocutores (pesquisadora, orientadora, sujeito da pesquisa e autores das obras), todavia também recorreremos a 1º pessoa do discurso no singular, para explicitar situações ocorridas durante o processo de observação e de entrevistas.

Quanto ao aporte teórico, propomo-nos compreender o conceito de trabalho à luz de um coletivo de autores; buscamos interlocuções com a Pedagogia de Paulo Freire (1977; 1992; 1995; 1996; 2007; 2014) quanto à formação docente, aproximamo-nos da perspectiva sócio-histórica de Lev. S. Vigotski (1991; 1998; 2003; 2009) da obra de Antônio Nóvoa (1995; 2007), e de Claude Dubar (2005); e das pesquisas desenvolvidas por Menga Lüdke (1996, 2001, 2004; 2012). Todos foram determinantes para compreendermos os processos de profissionalização docente e socialização profissional do professor.

Ademais, este estudo valorizou as experiências docentes, “construídas nos embates teórico-práticos no cotidiano escolar” (Foerste, 2005, p. 16). Por isso, parte desta pesquisa analisa vivências de processos formativos e, por conseguinte as implicações desses processos na profissionalização docente e na socialização profissional do professor de Arte.

Portanto, cremos que este estudo enseja uma contribuição para a Educação do município de Serra/ES, tendo em vista que reflete sobre a nova composição do quadro funcional da Educação Infantil e, ainda, pela possibilidade de compreendermos por meio da escuta e do diálogo com o professor de Arte como os processos formativos socioprofissionais engendram seu trabalho, evoluindo para o entendimento das especificidades do trabalho desse professor com crianças pequenas.

Estimando por uma organização textual, dividimos este trabalho em cinco capítulos. No primeiro, procuramos delimitar o campo de pesquisa com intuito de compreendermos a recente história da institucionalização da Educação Infantil no Brasil, de modo que apresentamos alguns avanços nos marcos legais e a contribuição analítica de estudiosos da infância que defendem a concepção de criança como um ser histórico e de direito que produz e consome cultura, entendimento que rompe com o ranço histórico de invisibilidade social da criança. No mesmo capítulo, demonstramos alguns caminhos percorridos pelo ensino da Arte no Brasil e o modo como se consolidou esse ensino na educação formal brasileira. Trazemos também breve caracterização histórica, econômica e social do município de Serra/ES, e apresentamos características da Educação Infantil do município, por fim apontamos algumas particularidades da implementação do componente curricular de Arte na Educação Infantil do município.

No segundo capítulo, apresentamos nossas interlocuções com as pesquisas acadêmicas que nos possibilitaram compreender a abrangência da temática deste estudo, além de confluências e lacunas investigativas. Para isso, recorremos a banco de dados eletrônicos nos quais encontramos teses, dissertações e artigos científicos que fomentaram as reflexões suscitadas no processo de compreensão do campo investigativo.

No terceiro capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos que contribuíram com a definição dos objetivos perquiridos neste trabalho, bem como as categorias de totalidade e de mediação, que nos possibilitaram compreender o contexto e as implicações sobre o sujeito da pesquisa. Explicitamos ainda o processo de escolha do sujeito da pesquisa e a aplicação do questionário que subsidiou a escolha; apresentamos, também, o CMEI onde desenvolvemos a pesquisa, bem como nossa entrada no campo.

Procuramos, no quarto capítulo, sistematizar a partir de um coletivo de autores os conceitos de trabalho, profissionalização, formação docente e socialização profissional do professor, os quais subsidiaram a fundamentação teórica deste estudo. Consideradas as especificidades de cada autor, buscamos compreender esses conceitos à luz do materialismo histórico-dialético e da perspectiva sócio-histórica-cultural.

No quinto capítulo, apresentamos os diálogos consolidados com o professor de Arte durante o processo de investigação; dessa interação surgiram os dados que nos possibilitaram vislumbrar a partir dos pressupostos teórico-metodológicos os possíveis resultados que emergiram do encontro da empiria com a teoria.

Por fim, nas considerações finais, evidenciamos as conexões encontradas nos processos formativos da professora de Arte, com destaque para a importância de se problematizar as concepções de formação institucionalizada que se silenciam quanto à dimensão política do ato educador. Refletimos sobre a apropriação dos saberes docentes inerentes ao trabalho desse profissional a partir das condições materiais que se configuram no contexto da Educação Infantil do município de Serra/ES.

1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Como requisito estrutural deste relatório, apresentamos breve descrição histórica do campo da Educação Infantil e do ensino de Arte no Brasil, por se tratar do contexto de trabalho no qual o sujeito desta pesquisa atua. Propomo-nos ainda a apresentar uma síntese histórica e econômica do município de Serra/ES, bem como características e particularidades da EI do município e evidenciar alguns pontos relevantes da inserção do componente curricular de Arte na EI desta municipalidade. Essa delimitação nos proporcionou tanto fundamentação para empiria quanto a compreensão dos processos analíticos oriundos do campo de pesquisa durante o período de inserção da pesquisadora.

1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL: APONTAMENTOS DE UMA HISTÓRIA RECENTE.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIEËS, 1978, p. 50).

Philippe Ariès (1978), por meio de seu estudo histórico descortina o passado da infância em uma perspectiva “evolutivo linear” como evidencia Gouvea (2009, p. 99) e, a partir dessa construção, nos mostra o não lugar da infância e nos ajuda a compreender os processos que conduziram ao lugar da presente infância; em caminho semelhante Del Priori (2002) nos mostrou no Brasil colônia, crianças socialmente invisibilizadas que sofreram toda ordem de descasos e de maus tratos; e Omar Kohan (2009) nos apresentou a etimologia da palavra *infância*, cuja raiz está no vocábulo *infante*: aquele que não tem voz.

Nesse levantamento histórico, é, porém, difícil definir ao certo se fora o campo da arte que se encontrou com a infância ou se talvez fora a infância que em seu lento processo de ascensão social deparou-se com a Arte enquanto as duas se consolidavam historicamente. Sobre isso, Ariès em sua clássica obra “História Social da Criança e da Família” nos deixa algumas evidências de parte desse importante encontro histórico ao narrar que “por volta do século XIII, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno” (1978, p. 52), referindo-se às pinturas com representações de anjos com aspectos infantis.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1978, p. 65).

É importante destacar que o estudo social da infância permaneceu ao longo dos últimos séculos a sombras “até ao dealbar da modernidade”; pois ora se ocultava “[...] a realidade dos mundos sociais e culturais da criança”, ora pensavam-na “[...] numa ciência que tem sido predominantemente produzida a partir de uma perspectiva adultocentrada”. (SARMENTO, 2007, p. 26).

Sarmento (2007, p. 30) nos ajuda entender a “criança pré-sociológica”; a partir das concepções que vigoraram no alvorecer da modernidade fundamentada pelos contratualistas⁸ Hobbes, Rousseau e Locke, concepções essas que ainda banham o senso comum. Sinteticamente descreveremos as perspectivas de criança desses filósofos.

Para Hobbes (1651) surgia o controle das crianças pela razão: elas necessitavam de domesticação, por isso o papel essencial da razão em exercer o controle sobre os instintos; atualmente tal visão recai sobre as crianças em risco social, segundo o discurso da teoria de Hobbes de “criança má” e por sua vez incontrolável que necessita do controle do Estado.

Locke (1689) apontava para uma criança que sofre as influências da sociedade, sua clássica teoria da *tabula rasa* em que se imprime na criança “quer o vício quer a virtude, a razão ou a desrazão” (SARMENTO, 2007, p. 32). Seu corolário já sinalizava os estudos futuros da criança social.

Rousseau (1762), no entanto, via as crianças como representantes da bondade e da inocência, visão apurada por um ideal romântico de criança pura em uma sociedade perversa. Esse ideário ainda encontra-se espalhado nos discursos que as priorizam como redentoras do futuro da humanidade.

Compreender o processo de consolidação da infância moderna nos aproxima da constituição da educação Infantil e, logo, da dimensão de criança integrada à educação formal. Por isso,

⁸ Thomas Hobbes (1651), John Locke (1689) e Jean-Jacques Rousseau (1762). Segundo Ribeiro, in Weffort, “[...] contratualista, quer dizer, um daqueles filósofos que, entre o século XVI e XVIII (basicamente), afirmaram que a origem do Estado e/ou da sociedade está no contrato: os homens viveriam, naturalmente, sem poder e sem organização – que somente surgiriam depois de um pacto firmado por eles, estabelecendo as regras de convívio social e de subordinação política” (2004, p. 53).

contextualizamos breve histórico da Educação Infantil e do ensino de Arte no Brasil, campos cujas abordagens nos interessam.

Iniciamos esse percurso apropriando-nos do entendimento de Kuhlmann Jr. (2010), segundo o qual as políticas brasileiras voltadas à infância estabeleciam-se entre compensatórias, assistencialistas e higienistas, pois “considera-se que, em sua origem, as creches teriam se constituído como local de guarda, de cuidados médico-higienistas, de assistência” (p. 181).

E para melhor compreendermos essas conjunturas políticas, Araújo (2011) demonstra o precário cenário social brasileiro, que provocou uma política higienista cujo intuito era solucionar os problemas postos ante aos novos ideais de progresso encarados como primícias da república de modo que “com a intenção de preservar a infância dos males que povoavam as ruas, medidas de higiene direcionadas para a criança pobre foram adquirindo cada vez mais notoriedade entre as autoridades” (p. 178).

No entanto, constatamos como substancial fator de mudança estrutural “em especial com a passagem da EI das políticas de assistência social para os sistemas de educação” (CÔCO, 2013, p. 108), a demanda por instituições de educação para os filhos das mulheres trabalhadoras, tornando-as no final da década de 70 uma importante força de engajamento social pela implantação de creches e pré-escolas (KUHLMANN JR., 2012).

Assim, após intensas mobilizações sociais nas décadas de 70 e 80, cujo ideal era a garantia por parte do Estado de espaços institucionalizados para as crianças, surgiu enfim, um novo olhar sobre a criança e para a Educação Infantil no Brasil; esta passou a ser reconhecida pelo Estado como um direito a ser ofertado em espaços não domésticos a crianças de zero a seis anos e aquela passou a ser vista como cidadã com direitos assegurados na CF/88.

Ressaltamos, porém que as garantias à Educação Infantil se efetivaram de maneira lenta e atrelada à concepção de cuidado sobrepondo-se muitas vezes a concepção de educar, pois conforme a Lei⁹ nº. 5692/71: “§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

⁹ Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: < http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm >. Acesso em: 02 de jan. de 2014.

Diante disso, consideramos um predomínio da concepção institucional ligada sobremaneira ao conceito de cuidar, na medida em que se reconhece a instituição como maternal denotando a força do gênero feminino imbricado à concepção de profissional da Educação Infantil.

Observamos ainda a utilização da nomenclatura *jardins de infância* que sinala, de acordo com Vigotski (1991) para um “paradigma botânico” que prima por um processo de passividade e de maturação da criança voltada a uma concepção pedagógica do biológico em detrimento do social, denotando oposição ao desenvolvimento atrelado à interação social da criança.

Ainda na perspectiva de problematizar a lei nº. 5692/71, observamos que o legislador optou pelo uso do verbo *velar*, o que ressoa-nos como um não compromisso do Estado em universalizar e assegurar esta etapa da Educação, uma vez que o sentido difuso deste verbo não aponta com clareza a efetiva garantia de atendimento às crianças.

Todavia, esse trajeto gradativo e processual de conquistas da Educação Infantil ao longo das últimas décadas do século XX, foi importante para o processo de consolidação desse espaço de educação formal, entretanto as conquistas mais efetivas datam da década de 90, principalmente a partir da lei nº. 9.394/96 que ratifica a Educação Infantil como integrante da Educação Básica do país.

Em análise das políticas de constituição da Educação Infantil, iniciamos nossa abordagem por uma das conquistas mais recentes para problematizarmos algumas lacunas deixadas pelo legislador. Assim por força de lei¹⁰, a Educação Básica obrigatória e gratuita iniciar-se-á a partir dos quatro anos organizada em pré-escolas. Embora se reconheça a importância de tal garantia entendemos que essa lei assegura apenas a pré-escola, entretanto a El atende crianças de 0 a 6 anos; essa lei não universalizou o direito à creche que abrange a faixa etária de 0 a 3 anos.

Essa lacuna deverá ser sanada pelo Estado, pois esse não assegurou a obrigatoriedade de matrícula a todas as faixas etárias na Educação Infantil, entretanto reconhecemos a substancial conquista com a garantia da obrigatoriedade de matrícula da criança de quatro anos na pré-escola. Esses são avanços significativos na configuração de garantias à Educação Básica, cuja primeira etapa é a Educação Infantil.

¹⁰ Incluído pela Lei nº. 12.796, de 2013, conforme Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

Conforme Kramer (2005, p. 217) “No que diz respeito à situação da infância e às políticas dirigidas às crianças de 0 a 6 anos, no Brasil há ganhos reais [...]”, a iniciar pela CF/88 (BRASIL, 1988), na sistematização da Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), na garantia da obrigatoriedade da EC 59/2009, nos esclarecimentos do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e na incorporação dos repasses de verbas assegurados pelo FUNDEB (BRASIL, 2007).

A Educação Infantil que por anos fora mantida a sombras de nosso ordenamento jurídico, passou nos últimos vinte anos por um processo de visibilidade nacional por meio de reformas estruturais que consolidam e afirmam-na como etapa primeira da educação básica brasileira. Todavia, esses ganhos devem ser compreendidos pelos professores e aplicados pelo Estado, pois há reinterada preocupação entre os estudiosos da educação quanto aos desafios

[...] das políticas para infância ao cotidiano institucional, de maneira que a garantia do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos favoreça uma experiência de infância que amplie suas relações com o mundo sócio-histórico e natural que permita que elas não sejam reduzidas à condição de alunos (CORSINO, 2005, p. 209).

Por esse motivo há certa atenção em como orientar um trabalho que se volte às especificidades de cuidar e de educar e como assegurar um trabalho para as crianças em que elas tenham acesso aos bens culturais com a garantia do processo de aprendizagem e de desenvolvimento, mas sem optar por um modelo escolarizante em que se adiante os conteúdos do ensino fundamental, pois a EI não é etapa preparatória para o EF (BRASIL, 2010).

Nesse processo de constituição da EI, é consenso nos atuais estudos sobre infância a concepção de criança como sujeito histórico-social de direito e ser indivisível; desse modo, na educação formal, a criança não deve ser considerada apenas em sua dimensão cognitiva, mas em suas mais diversas dimensões: afetiva, motora, cognitiva, ética, estética, linguística entre outros (BRASIL, 2010).

A partir desta breve contextualização, que contribui para elucidar questões pertinentes a essa etapa da Educação Básica, avançamos para um olhar sobre a inserção do componente curricular de Arte na Educação Brasileira.

A Arte dentro do sistema educacional brasileiro foi difundida por meio das ideias do filósofo inglês Hebert Read (1948), pela proposta de *Educação através da Arte*. Para ele, a Educação

deve passar pela Arte, pois por meio dela virá o desenvolvimento pleno do homem (FERRAZ e FUSARI, 2009).

Quanto ao ensino de Arte no Brasil nos séculos XIX e XX, Barbosa (2010) esclarece-nos que as escolas primárias e secundárias influenciadas pelo positivismo e pelo liberalismo confirmavam a hegemonia do desenho; para os jardins de infância ela menciona que “são recomendadas as construções com hastes do material froebeliário e posterior desenho das combinações conseguidas” (p. 59). Ainda em Barbosa (2010) encontramos que o ensino de Arte no Brasil; desde a chegada da Missão Francesa em 1816 até o Modernismo se reduziu a técnicas de desenho geométrico que serviam aos ideais de reconstrução social da nação.

A palavra *arte* já se configura como um princípio da Educação no corpo do Artigo 206 da CF/88 e no artigo 2º da LDBEN/96, todavia não se faz nenhuma descrição ou especificação do conceito ou significado atribuído a este vocábulo no corpo dos textos de lei. Embora assegurado e garantido em leis gerais e abstratas de nosso ordenamento jurídico, o ensino de Arte muitas vezes fica legado na Educação Básica a um condicionamento mecânico de técnicas, com o objetivo atrelado a um meio de distração para o educando, pois “na prática a Educação Artística tem sido desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 18).

Sabe-se que a arte tem como sua espinha dorsal a formação artística e estética, articulada a concepção de formação do homem integral. Hebert Read (2013) aprofunda tal temática ao criticar o modelo escolar de disciplinas que insiste na não integração dos saberes, ou seja,

[...] a convenção aceita da educação como uma coleção de “disciplinas” competindo entre si e ensinadas por diferentes especialistas em salas separadas é tão grotesca que não pode representar nenhum princípio de organização além do caótico acúmulo de um processo histórico mal direcionado (p. 256).

Neste viés, reiteramos que a Educação Infantil rejeita o modelo escolarizante de disciplinas, já que a criança não pode ser vista apenas em sua dimensão cognitiva, mas sim na indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural (BRASIL, 2010).

A lei nº 5.692/71 tornou obrigatório no ensino fundamental e médio o ensino de Arte por meio da disciplina de Educação Artística; a inserção deste componente curricular conforme Schütz-Foerste (2004) veio a reboque do pensamento de John Dewey (1890). Essa lei trouxe uma

perspectiva de professor polivalente ao qual era atribuído o ensino da música, do teatro, da dança e das artes plásticas; isso causou além de um ensino superficial, tensão entre os professores, gerando um descontentamento que provocou reflexões as quais reverberaram durante a década de 70 e trouxe como efeito o surgimento do movimento Arte-Educação na década de 80 (BARBOSA, 2010).

Convém acrescentar que esses fatos nos mostram que nas tensões e nos dramas surgem as possibilidades de mudanças históricas; pois o ensino voltado à polivalência, gerou um descontentamento entre os professores e desencadeou ações que produziram mudanças concernentes ao ensino de Arte no Brasil nas décadas seguintes.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

Conforme Borges (1998), o município da Serra-ES iniciou seu processo de colonização a partir da chegada do donatário Vasco Fernandes Coutinho no ano de 1535, local nomeado pelo donatário de Espírito Santo. Com a intenção de explorar as terras e conhecer as riquezas do local, tropas de exploradores munidos de armas caminharam até chegar aos pés do Monte Álvaro que devido à vasta cadeia de montanhas ficou conhecido como Serra.

Os exploradores à procura de riquezas ficaram alocados próximo ao monte que anteriormente era habitado pelos índios Aimorés e Tupiniquins, que após batalhas com os estrangeiros abandonaram o local. Após esses eventos, o padre jesuíta Braz Lourenço e Maracajaguaçu (Gato Grande), líder dos índios Temiminós vindos do Rio de Janeiro, fundaram em 1556 a Aldeia de Nossa Senhora da Conceição da Serra junto às proximidades do Mestre Álvaro.

Atualmente, o município integra a região metropolitana da Grande Vitória e possui a segunda maior extensão territorial do Estado do Espírito Santo, com uma área de 551,687 Km² de extensão.

Quanto aos dados demográficos, de acordo com o IBGE¹¹ o município possui uma população de aproximadamente de 409.267 habitantes, dados obtidos por esse órgão no ano de 2010, e com a estimativa de 467.318 habitantes em 2013.

Nas últimas décadas, o município vem se destacando economicamente no cenário capixaba, por possuir um vasto parque industrial em franco desenvolvimento, que abriga empresas nacionais e multinacionais que se beneficiam de uma articulada infraestrutura logística de rodovias, gasodutos e um sistema porto-ferroviário nos quais circulam as mais variadas cargas, possibilitando ao município se tornar a segunda economia do Estado ficando atrás apenas da capital Vitória.

Conforme indicadores nacionais¹², o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município entre os anos de 2000 e 2010, apresenta dados com crescimento expressivo, principalmente nas dimensões de educação, de renda e de longevidade, assim entre os 5.565 municípios do Brasil, no *ranking* nacional o município de Serra ocupa a 795ª posição, e dentre os 78 municípios do Espírito Santo, ocupa a 7ª posição.

Quanto a Educação pública, o município nas duas últimas décadas tem se reestruturado para acompanhar os direitos assegurados no ordenamento jurídico do país que versam sobre concursos públicos para o magistério, garantia de formação para os professores, reforma e ampliação da rede municipal de ensino para atender o crescente número de matrículas, visto que o município atende a um grande número de famílias vindas de outros estados, atraídas pelo crescente potencial econômico do município.

A rede municipal de Educação¹³ de Serra possui um quadro total de 4.231 professores que atendem as 65 escolas de Ensino Fundamental e os 58 Centros de Educação infantil com um total de 64.034 matrículas das quais 46.282 são para o Ensino fundamental e 17.752 para a Educação Infantil, sendo 6.980 matrículas nas creches e 10.752 matrículas nas pré-escolas. Dentre o total de Unidades de Ensino do município existem 15 instituições que funcionam no turno noturno e atendem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

¹¹ Censo populacional de acordo com fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=320500>>. Acesso em: 28 de mar. de 2014.

¹² Disponível em <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil/serra_es#caracterizacao>. Acesso em: 08 de out. de 2014.

¹³ Dados da Estrutura de atendimento da Educação pública Municipal da Serra obtidos pelo site: <http://www.serra.es.gov.br/sedu/escolas_municipais/emef_s.>. Acesso em: 28 de mar. de 2014.

O magistério tem seus direitos e deveres assegurados no Estatuto do Servidor do município e possui desde o ano de 1999 um plano de cargos e salário. O último concurso para professores ocorreu no ano de 2012, quando ocorreram mais de mil nomeações entre professores e pedagogos da Educação Básica.

Dar o devido relevo a esses dados históricos, demográficos, socioeconômicos e educacionais do município contribui para demarcar o local no qual foi desenvolvida a pesquisa.

1.2.1 A Educação Infantil no Município

Na década de 1980, iniciou-se no município, sob a responsabilidade da Secretaria de Ação Social o atendimento a crianças de seis anos de idade em pré-escolas. Posteriormente, na década de 1990, após diversas mobilizações sociais que primavam por melhorias no atendimento, construção de espaços institucionalizados e cumprimento de obrigações legais, o município, no ano de 2000 para atender tais demandas, integrou a Educação Infantil à Secretaria de Educação (SERRA, 2008).

Atualmente a EI do município de Serra possui Regimento Escolar que norteia as ações administrativas, pedagógicas, didáticas e as regras para o funcionamento dos Centros Municipais de Educação infantil (CMEI), e os confere certa autonomia para se organizarem conforme sua realidade.

Dentre os assuntos abordados, consta que a EI é regulada pela Secretaria de Educação do município e mantida pela prefeitura. Os CMEIs seguem a estrutura vigente na lei brasileira e ofertam creches para crianças de zero a três anos e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos.

Esse documento, foi construído em parceria com os profissionais dos CMEIs, traz orientações quanto a aspectos pedagógicos, atribuições dos profissionais, estrutura física dos espaços internos e externos dessas instituições públicas, avaliação pedagógica das crianças; regras no trato à urbanidade profissional, organização das crianças em grupos conforme faixa etária, especificidades de cuidar e de educar atinentes à EI e a garantia de atendimento especializado àqueles com necessidades educativas especiais.

Encontramos ainda no documento a dimensão do trabalho educativo voltado aos aspectos socioculturais da criança com a garantia de construção de um espaço coletivo para criação e imaginação em que se privilegiem os aspectos cognitivos, afetivos e motores. A construção desse regimento está em consonância com a função sociopolítica e pedagógica da EI anunciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) e se entrelaça nas demais normas que regem a educação básica brasileira.

Vale realçar que o município possui uma ampla rede de instituições de EI que atende a mais de oitenta bairros, e há, atualmente, treze CMEIs sendo construídos no município em parceria com recursos do governo federal.

Quanto à estrutura administrativa desses estabelecimentos de ensino regulados pela Secretaria de Educação, compõem-se obrigatoriamente de 01 diretor, 01 assessor pedagógico até dez turmas, professores regentes, professores de Arte e de Educação Física, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras e profissionais de apoio para os grupos de crianças com dois e três anos de idade. Em relação aos demais funcionários como porteiros, vigilantes, secretárias e estagiários observam-se as particularidades de cada instituição para se requisitar junto à administração do município a alocação desses profissionais.

O funcionamento dos CMEIs segue o horário das 7h às 11h para o turno matutino e 13h às 17h para turno vespertino; há apenas um CMEI no município com atendimento em horário integral.

As matrículas e as rematrículas se estabelecem via orientações da Secretaria de Educação, a qual prevê que sejam primeiramente ofertadas às crianças que residam nos bairros próximos ao CMEI e progressivamente estendido aos demais bairros.

Dentre os eventos culturais previamente agendados pela Secretaria de Educação, a Mostra Artística Cultural e Científica (MACC) possui destaque e ocorre nos últimos meses do ano letivo. Para concretização desse espaço cultural, os professores da EI produzem nos CMEIs exposições com a finalidade de apresentarem para a comunidade local as atividades desenvolvidas pelas crianças ao longo do ano; na exposição também devem ser apresentadas e desenvolvidas programações culturais com as crianças para suas famílias.

1.2.2 A implantação do componente curricular de Arte na Educação Infantil do Município de Serra/ES

No ano de 2006, iniciaram-se os debates entre as equipes técnicas de Secretaria de Educação e Secretaria Administrativa da prefeitura para a inserção do componente curricular de Arte e de Educação Física na Educação Infantil do município, no entanto não houve avanços das proposições, tendo em vista a alegação por parte da equipe administrativa da prefeitura de que este projeto demandaria um alto investimento.

Foi então cogitado pela Secretaria de Educação um plano piloto que inicialmente integraria os professores de Arte e de Educação Física em apenas dez Centros de Educação Infantil do município, mas tal proposição também não se efetivou devido à reiterada alegação da prefeitura de que esse projeto demandaria custos muito elevados.

Contudo, os movimentos de reivindicação da categoria continuaram nos anos posteriores. Assim, com intuito de concretizar a proposta de formação continuada que se firmava desde 2002, a Secretaria de Educação do município possibilitou um movimento pioneiro de abertura de diálogo com os professores da rede para construção dos documentos norteadores da ação docente no município conforme nos esclarece Rebouças:

Nos últimos 10 anos no Espírito Santo o sistema educacional público preocupou-se em envolver os professores de Arte na elaboração de documentos oficiais. Tais iniciativas partiram das Prefeituras Municipais de Vitória (PMV) em 2004, da Serra (PMS) em 2002 e 2008, e ainda da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) em 2009 (REBOUÇAS, 2010, p. 113).

Dessa forma, foi primeiramente construída com os professores do município no ano de 2002, a *Proposta Curricular: Educação Artística* e em 2008 foi desenvolvido o documento de *Orientação Curricular de educação infantil e ensino fundamental: Articulando saberes, tecendo diálogos* (SERRA, 2008), em parceria com professores da Universidade Federal do Espírito Santo.

De acordo com Rebouças (2010), o documento desenvolvido no ano de 2002 fora construído a partir do diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e, segundo a autora, era distante da realidade do professor serrano. Ela também mencionou o alto tom prescritivo do escrito. Assim, como tentativa de se retificar essa incongruência, privilegiou-se na construção do documento de 2008 a aproximação dos professores demonstrando que a intenção

[...] foi o resgate das individualidades e práticas pedagógicas e culturais realizadas e vividas por cada professor em seu cotidiano e nas salas de Arte. Considerar e problematizar o currículo para os tempos e espaços vividos sentidos por aqueles que estão presentes nas salas de aula, professores, crianças e adolescentes. Pensar em cada um em suas histórias de vida e que esta não é uma história pessoal descolada dos contextos sociais, econômicos ou políticos em que foram geradas vividas e sentidas. Pode-se assim, ampliar esse olhar, abandonando o prescritivo de uma proposição às vezes tão distanciada do município serrano, em busca das diversas identidades, subjetividade, tecidas no cotidiano escolar (REBOUÇAS, 2010, p. 121).

Nesse movimento de conhecer e dialogar com as individualidades e subjetividades dos professores, afirmou-se no município a perspectiva sócio-histórica desenvolvida por Vigotski (1991; 2003) em que o sujeito se constitui nas relações de contato com o outro mediado pelo mundo.

Este processo de produção de documentos norteadores, sobretudo no ano de 2008, se consolidou tanto para os professores quanto para os técnicos da secretaria de Educação como uma importante conquista no âmbito da formação continuada para a categoria do magistério do município, e no seio destes encontros e diálogos continuavam os movimentos da categoria por políticas de valorização do magistério.

No entanto, somente após a obrigatoriedade da lei de um terço de planejamento¹⁴ para os professores da Educação Básica que os componentes curriculares de Artes e de Educação Física foram integrados à Educação Infantil do município, pois essa ação garantiria o cumprimento da lei e efetivaria o tempo destinado ao planejamento dos professores da El do município.

Com relação à jornada extraclasse destinada ao planejamento dos professores, convém ressaltar a já previsão desse direito desde a LDBEN/1996:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Contudo, somente no final do ano de 2011 a Secretaria de Educação lançou um edital para a contratação de professores de Artes e de Educação Física, tendo em vista que não havia no

¹⁴ Lei nº. 11.738, de 16 julho de 2008, que versa sobre os 2/3 (dois terços) da carga horária com efetivo trabalho com os educandos, e 1/3 (um terço) da jornada de trabalho destinada a planejamento dos professores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 16 de abr. 2014.

quadro de professores estatutários um número suficiente de profissionais para suprir essa nova demanda.

Logo em seguida, a Secretaria de Educação disponibilizou durante o processo de remoção de professores vagas nesses novos postos de trabalho, possibilitando aos estatutários de Artes e de Educação Física atuarem também na Educação Infantil.

E, no final do ano de 2012, a administração da prefeitura de Serra lançou edital¹⁵ para concurso público com 93 vagas para professores de Arte. A partir desse ano, os componentes curriculares de Arte e de Educação Física foram implantados na Educação Infantil do município, possibilitando uma nova configuração na EI com a garantia de uma carga horária semanal para a criança (ANEXO I) de Arte e de Educação Física, cuja organização fica a critério dos CMEIs - com uma orientação da equipe técnica da Secretaria de Educação de que a carga horária seja dividida em duas aulas de 50 minutos (ANEXO I). Atualmente, todos os cinquenta e oito CMEIs da rede municipal são atendidos por esses profissionais, inclusive os situados na zona rural do município.

Em relação, ao desenvolvimento e acompanhamento por parte da Secretaria de Educação do trabalho do professor de Arte na EI, algumas particularidades foram observadas a partir da entrevista semiestruturada (APÊNDICE I) com a responsável técnica¹⁶ da Educação Infantil do município.

Em face do exposto, no ano de 2012 foi encaminhado aos diretores e pedagogos dos CMEIs documentos com orientações (ANEXO I) para a acolhida desses profissionais que passariam a compor o quadro docente. Coube aos pedagogos de cada CMEI apresentar ao professor de Arte o corpo de leis e as orientações que regem a EI do município, bem como proporcionar condições de integração do trabalho do professor de Arte ao trabalho das professoras regentes.

Conforme entrevista com a gerente da Educação Infantil, a SEDU/Serra, até a presente data, não dispõe de um projeto para se desvincular os planejamentos dos professores regentes da

¹⁵ Conforme Errata do Edital de Concurso Público Nº 001/2012 para provimento de vagas de nível superior do magistério do município da Serra/ES. Para provimento do cargo de professor MaPB – Função Arte. Escolaridade/Pré-requisito: Licenciatura Plena em Educação Artística. Ou, Artes Visuais. Ou, Artes Cênicas. Ou, Artes Plásticas. Ou Música. Ou Teatro. Ou Dança. Ou, curso de Nível Superior acompanhado de curso de Formação Pedagógica na área específica do cargo pleiteado, conforme Resolução nº 02/97 CNE. Disponível em < [file:///C:/Users/Windows%207/Downloads/edital-001-2012-errata-1-sedu%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Windows%207/Downloads/edital-001-2012-errata-1-sedu%20(3).pdf). >. Acesso em: 04 de mar. 2014.

¹⁶ Parte dessa seção foi construída a partir de entrevista semiestruturada com a atual gerente da Educação Infantil do município de Serra/ES. Entrevista concedida à pesquisadora no dia 15 de abril de 2014 (APÊNDICE I).

carga horária de trabalho do professor de Arte, também não há equipe técnica específica, formada por professores de Arte e designada pela secretaria, para oferecer apoio técnico e teórico-prático aos professores de Arte dos CMEIs.

Nesses quase três anos em que o componente curricular de Artes foi implantado na EI do município, ainda não se estabeleceu um projeto de formação que tratem das especificidades do trabalho desse profissional com crianças pequenas. Entretanto, conforme Gerente responsável pela área de Formação¹⁷ dos profissionais da Educação do município, no ano de 2015, será implantado um projeto de formação que contemplará os professores de Arte lotados em CMEIs.

Trata-se de um projeto de formação continuada que envolve pesquisas das memórias do povo serrano através de imagens, construções históricas e narrativas desse povo. Objetiva sistematizar dados relativos à Cultura e Arte Serrana e o reconhecimento dos espaços de memória como parte da formação da criança e do jovem da escola básica.

Dada à relevância da temática apresentada, torna-se indispensável visitar outros estudos sobre esse objetivo de investigação. Diante disso, apresentamos a seguir breve levantamento de recentes produções *stricto sensu* (dissertações e teses) e artigos em literatura especializada que versam sobre os processos formativos do professor de Arte e o campo da Educação Infantil, a fim de verificar a confluência e a abrangência dessas temáticas em pesquisa nacional.

¹⁷ Conforme Gerente de Formação do município, esse projeto atenderá escolas de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, buscará através de coleta de imagens, gravações em áudio e vídeo, observação *in loco*, entrevistas individuais e grupais, mapear importantes espaços de memória da criança e do adolescente, como da comunidade em torno das Escolas e dos CMEIs.

2 INTERLOCUÇÃO COM OUTRAS PESQUISAS

A busca por interlocuções com pesquisas acadêmicas se constitui um importante instrumento de compreensão e de delineamento do problema a ser pesquisado, e torna-se “parte central de qualquer estudo, pois demonstra a familiaridade do pesquisador com a literatura contemporânea e a sua capacidade de avaliar criticamente as pesquisas já realizadas” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 27).

Por isso, buscamos dialogar com trabalhos acadêmicos disponíveis em banco de dados de sítios eletrônicos, e aproximamo-nos de pesquisas que trouxessem como palavras-chave: *Formação do professor de Arte na Educação Infantil; professor de Arte na Educação Infantil.*

Verificamos não só as convergências e as confluências, mas também as possíveis lacunas investigativas nas produções acadêmicas. Importa ressaltar que, com intuito de aprofundar este relatório de pesquisa, analisamos também textos sobre Infância e Educação infantil.

Dentre as principais fontes de pesquisa estão:

- Revistas Acadêmicas: Educação & Sociedade (Unicamp), Educação e Pesquisa (USP).
- Banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).
- Banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
- Trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Grupo de trabalho sete (GT 07) Educação de crianças de 0 a 6 anos e Grupo de Trabalho vinte e quatro (GT 24) Educação e Arte.
- Trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP).

Optamos metodologicamente por utilizar dois recortes temporais: com abrangência dos últimos dez anos (2003- 2013) para artigos publicados em periódicos acadêmicos, dos quais fizemos

leitura integral, em especial dos que abordaram a temática Infância e Educação Infantil; dos últimos cinco (5) anos (2009-2013) para dissertações e teses, com análise dos títulos, palavras-chave e resumos dos textos. A escolha por íterim aproxima-se do observado reiteradamente como data de corte para levantamento de dados em pesquisas acadêmicas, e nos propicia um panorama da produção acadêmica no campo de pesquisa, porém nos permitimos análises de textos que não estavam previstos neste recorte temporal para fundamentação teórica da pesquisa.

Iniciamos nossa revisão bibliográfica pelas revistas acadêmicas Educação & Sociedade¹⁸ (Unicamp) e Educação e Pesquisa¹⁹ (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), que de acordo com a lista atualizada da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁰ são qualificadas como Qualis A1. Conforme site da Capes, *qualis* é um conjunto de procedimentos utilizados para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação, sendo esta a mais alta qualificação.

Consideramos o vasto número de revistas com a mesma qualificação, no entanto reconhecemos os limites espaço-temporal desta dissertação, por isso a redução de nossas análises a apenas duas revistas. Nosso objetivo era verificar, ainda que em uma pequena amostragem, com que regularidade o objeto de estudo deste trabalho tem sido tratado nesses espaços acadêmicos.

Após esse levantamento, analisamos o banco de dados do PPGE/UFES, selecionamos um marco temporal de cinco anos (2009 a 2003) no qual encontramos um montante de 209 dissertações e 66 teses.

De modo que verificamos a partir de uma leitura conceitual os trabalhos que abordaram a arte na infância, e a arte na educação infantil, com intuito de apropriarmo-nos das abordagens teóricas e metodológicas utilizadas na configuração dessas pesquisas. Desta busca

¹⁸ Educação & Sociedade, fundada em 1978, publicada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade; pró-Reitoria de Extensão e Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). As edições analisadas de 2003 a 2013 estão digitalizadas e disponíveis no sítio eletrônico < <http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

¹⁹ Educação e Pesquisa, fundada em 1975, é uma revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. As edições analisadas de 2003 a 2013 estão digitalizadas e disponíveis no sítio eletrônico < <http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>>. Acesso em 03 mar. 2014.

²⁰ Lista Completa de qualificação de Revistas está disponível em: < <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

encontramos 08²¹ dissertações 01 tese (APÊNDICE A). Entretanto, nos trabalhos analisados não foram encontradas pesquisas cuja abordagem fosse especificamente a formação do professor especialista em Arte na Educação infantil, ou mesmo um estudo voltado às especificidades desse docente na perspectiva e na configuração da Educação Infantil.

Prosseguimos a busca no banco de teses da Capes a partir do descritor – *Formação do professor de Arte na Educação infantil*. Verificamos um montante de 71 trabalhos com a temática formação docente, porém apenas 02 (APÊNDICE B) traziam em seus resumos possíveis aproximações com nossa pesquisa.

Verificamos também o acervo digital das reuniões anuais da ANPED, fonte de extrema relevância acadêmica. Analisamos artigos, comunicações e pôsteres em um marco temporal de cinco anos (2009 a 2013). Para a configuração da análise optamos pelos GT - 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), GT - 08 (Formação de Professores) e GT - 24 (Educação e Arte), por se aproximarem da temática em questão.

Em nosso levantamento encontramos nos três grupos de trabalho analisados um montante de 259 artigos sendo 13 artigos (APÊNDICE C) com aproximação da pesquisa proposta.

Pelo exame nas produções da ANPAP, fundada em 1987, importante espaço de divulgação de pesquisas no campo das Artes Visuais, em nosso recorte temporal do ano de 2009 a 2013, encontramos um montante de 1.195 artigos apresentados em comitês e simpósios. Desses, analisamos conceitualmente 16 artigos (APÊNDICE D) que abrem discussões muito relevantes acerca dos processos de formação do professor de Arte.

O volume de publicações encontrado nas Revistas Educação & Sociedade (UNICAMP) e Educação e Pesquisa (USP) totalizam 1.132 textos, entre artigos, resenhas, conferências, entrevistas e outros de acordo com as especificações desses periódicos. Entretanto, nenhum dos textos tratou diretamente do tema proposto para a pesquisa.

Verificamos artigos com a temática Infância e Educação Infantil, porém nenhum voltado ao professor de Arte na Educação Infantil, nem tampouco a inserção do componente curricular de Arte nesta etapa da Educação Básica. Também não encontramos estudos sobre o currículo de Arte ou a formação docente desse professor na Educação Infantil.

²¹ Goés (2009), Camargo (2010), Ferreira (2011), Raposo (2011), Gama (2011), Soares (2012), Monteiro (2013), Bruno (2013).

Na revista Educação & Sociedade (Unicamp) encontramos 20 artigos²², cujos temas variam entre infância e Educação Infantil, na revista Educação e Pesquisa (USP) foram encontrados 10 artigos²³ com semelhante abordagem.

Os 30 artigos²⁴ analisados (APÊNDICE E), cujos temas são prioritariamente a Infância e a Educação Infantil, seguem basicamente duas problemáticas: alguns discorrem sobre a dimensão de infância em uma perspectiva de criança histórica, produtora e consumidora de cultura em direção a não passividade ante ao adulto; enquanto outra parte dos artigos discorre sobre a concepção de estabelecimento da construção da identidade e da formação inicial e continuada do professor da Educação Infantil na perspectiva de equilíbrio entre a especificidade de cuidar e de educar atinente a esta etapa da Educação Básica, bem como as recentes políticas públicas de afirmação da Educação Infantil.

Embora não se aproximem diretamente do problema de pesquisa, a leitura integral destes artigos possibilitou-nos o aprofundamento na temática Infância e Educação Infantil. Assim, apresentamos algumas abordagens encontradas nos artigos das revistas acadêmicas.

A concepção defendida pela sociologia da infância de que a criança é um ator social pleno, que participa da construção da sua própria história em um gesto de alteridade, se opõe ao modelo biologista defendido por desenvolvimentistas conforme nos esclarece Sarmiento (2005). Desta forma, nos participa Almeida (2006) da nova concepção de criança:

Ao perceber-se na criança, o verdadeiro ator social de suas ações, um ser ativo dotado de sentimento de competência na sociedade em que vive, espera-se construir um novo sentido de valorização da experiência da infância, longe da visão idealizada do adulto que, ao olhar para trás, contempla sua própria infância (ALMEIDA, 2006, p 551).

Fundamentar nossa pesquisa nessa perspectiva, distante da ideia de se pensar a criança a partir de uma postura “adultocentrada”, mas assumindo a crença em uma ação criadora por parte dela, é abandonar a visão de criança reprodutora de condicionamentos confinados à maturação biológica (SARMENTO, 2006; 2009).

²² Godoi (2003), Plaisance (2004), Mello (2004), Dias (2004), Belloni (2004), Sarmiento (2005), Javeau (2005), Mollo (2005), Corsaro (2005), Alderson (2005), Rayou (2005), Montandon (2005), Faria (2005),

Almeida (2006), Muller (2006), Kramer (2006) Barbosa (2007), Vieira (2010), Santi (2012), Hillesheim (2013).

²³ Kohan (2003), Kishimoto (2007), Qvortrup (2010), Ritcher; Vaz (2010), Campos (2011), Kramer (2011), Correa (2011), Batista (2011), Rocha; Buss-Simão (2013).

²⁴ Artigos disponíveis em < <http://www.periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em: fev. de 2014.

Neste sentido, conforme Faria (2005, p. 1020) as pesquisas em artes voltadas à pequena infância “estão trazendo o repertório de arte como manifestação cultural humana – não como conteúdo programático”; ela traz em seu artigo menção as experiências feitas com as crianças a partir dos Parangolés²⁵ de Helio Oiticica.

Na perspectiva da arte na pequena infância Plaisance (2004) nos esclarece a necessidade de se permitir as experiências na educação da nova infância em que se privilegie o contato das crianças com atividades artísticas o mais cedo possível, bem como a importância da educação escolar na primeira infância.

Quanto às políticas públicas ao término desse levantamento em literatura especializada verificamos conforme Kramer (2006) que a Educação Infantil tem ganhado visibilidade nos últimos vinte anos ao tornar-se etapa primeira da Educação Básica, a contar com espaço institucionalizado, com professores habilitados, com a garantia de repasse de verbas, insumos e mais recentemente assegurada a obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro anos (BRASIL, 2009); tais conquistas consolidam o cuidado com a infância brasileira.

Em artigo, Vieira (2010) endossa essa perspectiva de consolidação de avanços na Educação Infantil ao traçar um diagnóstico da ampliação e da implementação das políticas públicas referendadas nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) dos últimos 10 anos, referente às garantias de qualidade da Educação Infantil. Embora demonstre os significativos progressos, adverte que “a consolidação dos avanços e das realizações empreendidas ao longo das últimas décadas requer o reconhecimento das desigualdades e da enorme dívida que ainda acumulamos com infância brasileira” (2010, p. 829).

A seguir, apresentamos a interlocução com os trabalhos acadêmicos no âmbito de programas nacionais em nível *strict sensu* (dissertações e teses) que circundam a temática abordada nesse relatório de pesquisa.

Quanto à perspectiva de criação Goés (2009) desenvolveu em sua dissertação pesquisa etnográfica com abordagem sócio-histórica a partir da experiência com o desenho da criança entre quatro e cinco anos na Educação Infantil. A pesquisadora parte do pressuposto de que a

²⁵Sobre Parangolés ver <http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=856&titulo=Parangole: anti-obra de Helio Oiticica>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

produção gráfica infantil amplia-se pelas contribuições sociais e culturais e, a partir desse dado, ela analisa os elementos sociais presentes nos desenhos infantis.

Verificamos que nossa pesquisa possui semelhante enfoque quanto à importância da abordagem sócio-histórica-cultural para as análises da produção da criança na Educação Infantil; entretanto, ressaltamos que o trabalho de Goés (2009) mergulha na produção do desenho da criança na Educação Infantil e aponta para o importante papel do professor neste contexto; todavia permanece a lacuna quanto ao estudo voltado especificamente para a formação do professor especialista em Arte que atua no contexto da Educação Infantil.

Com relação à formação, encontramos no trabalho de tese de Simões (2013) importante abordagem sobre a formação inicial e continuada do professor de Arte na modalidade de Educação à Distância. Ferreira (2011), em sua dissertação, também traz contribuições maciças e extremamente relevantes quanto ao estudo do professor de Arte ao apontar as dificuldades encontradas por ele no contexto da Educação Infantil; porém observamos a supremacia de pesquisas voltadas às potencialidades da Arte para a infância cujo foco é a criança e as mediações do professor de Arte e não seus processos formativos.

Nessa esteira de mediação do professor de Arte, Camargo (2010) com a delicadeza de quem aproxima seu texto de uma prosa poética, discute em sua dissertação a leitura de imagem com crianças de 6 a 14 anos em uma sala de 1º ano do ensino fundamental. Ela constrói a base conceitual de seu texto a partir de três eixos: infâncias, estranhamento e imagens. A defesa pela utilização de imagens nas aulas de Arte coaduna com a certeza de que esses pequenos sujeitos de direito são seres sociais e em processo de formação cultural.

Assim, promover o reconhecimento, o pertencimento, as particularidades e os estranhamentos através de leitura de imagens na escola propiciam à criança o ato de cognição, que envolve atenção, percepção, Memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem decodificando signos nas diversas esferas de formação do sujeito (CAMARGO, 2010, p. 41).

Cabe ressaltar que Camargo (2010) desenvolveu sua pesquisa em uma escola no mesmo município de nosso estudo, e mencionou as dificuldades enfrentadas pelo professor de Arte nas séries iniciais.

[...] quando foi elaborada a primeira versão do PPP a Prefeitura Municipal da Serra ainda não pensava Artes para as séries iniciais, logo a definição do papel da Arte não está desenvolvida nele, existe apenas uma citação de que a escola possui professora de Arte que desenvolve atividades básicas na história da Arte, com carga horária de uma aula semanal e o descaso ainda é maior quando no ano de 2009 a Secretaria

Municipal de Educação não disponibilizou vagas de professor de Artes para Séries Iniciais no concurso para o ano de 2010 (CAMARGO, 2010, p. 77).

Ainda na perspectiva de análise do município em estudo dissertativo, Vago-Soares (2012) observa a reformulação ocorrida a partir do ano de 2012, em que o professor de Arte passa a configurar a Educação Infantil do município.

Porém, neste ano de 2012, está acontecendo uma reformulação nesse quadro, priorizando o ensino da arte para todos os segmentos inclusive para a Educação Infantil, mas com algumas dificuldades, entre elas, a falta de professores de artes para ministrar as aulas de artes para todas as turmas de crianças que se encontram matriculadas nas escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) da urbe (VAGO-SOARES, 2012, p. 25).

A contribuição da autora nos coloca diante dos desafios de concretização da proposta de inserção desse especialista na Educação Infantil e nos aponta a necessidade de se investigar o trabalho e a formação docente do professor de Arte inserido neste contexto de Educação Infantil.

Andrade (2012) também dialoga com a formação docente ao discutir em sua tese a importância da Arte na Educação Infantil e a necessária formação artística para o docente da infância. Esclarece quanto à carência do repertório artístico e a responsabilidade de conhecimento polivalente que recai sobre o professor. No entanto, sua pesquisa não é específica para a formação do especialista em Arte, mas para o professor formado em pedagogia que tem a responsabilidade de trabalhar com a formação artística das crianças na Educação Infantil.

Scartazzini (2012) a partir da problemática de sua dissertação aponta para as contribuições da educação estética na formação profissional em serviço e as possibilidades de desenvolvimento na aprendizagem das crianças com a educação estética como parte integrante da formação em serviço do professor da Educação Infantil.

Observamos a clareza dessas pesquisas em se valorizar a Arte ao apontá-la como agente substancial na formação cultural e estética não só da criança, como também do professor.

Entretanto, encontramos mais notadamente em artigo apresentado à ANPAP por Vasconcellos (2011) uma proposta de formação para o professor de Arte voltada à integração dos processos de formação inicial contribuindo com a pesquisa e proporcionando a reflexão crítica da docência; a autora demonstra como fonte de análise a supervalorização das pesquisas

acadêmicas ante ao trabalho da docência, ou mesmo a negação das pesquisas como instrumento de pouco proveito ao dia a dia do professor, porém defende em seu texto a relação de completude e entrelaçamento da formação-pesquisa contribuindo com a prática docente crítica.

Na mesma via de se consolidar o processo de formação inicial do professor de Arte, Tasquetto (2013) em seu artigo apresentado na ANPAP utiliza como instrumento metodológico o diário docente, esse recurso mnemônico contribui como fonte substancial de análise das subjetividades dos docentes. As considerações da autora passam pelo processo de desvelar as subjetividades do sujeito estudante de Artes Visuais em estágio em docência. O tratamento dos dados da pesquisa na perspectiva de constituição e construção da subjetividade docente possui congruência com o proposto em nosso trabalho no qual desejamos verificar as marcas de subjetividade do sujeito surgidas nos processos de formação do professor de Arte.

Destarte, aliados a perspectiva de formação atrelada aos processos de subjetividade do sujeito e das relações com sua história de vida, em pesquisas apresentadas à ANPAP; Pontes (2009); Forte (2011), Tasquetto (2011); Oliveira (2011); Nascimento (2011); Rangel; Pletitsch (2012) investigam a formação inicial e continuada no entrelaçamento da subjetividade e das vivências do professor de Arte, nas quais Moraes nos mostra que:

Para o pesquisador e formador conhecer as histórias de vida de professores de arte significa ter o privilégio de desvendar os elementos construtores e mobilizadores de seus projetos de vida: seus sonhos, desejos, paixões e utopias. Por isso, àqueles que se dispõem a acompanhar o professor na intensa tarefa de reencontrar a razão de ser da sua profissão, é necessário um olhar sensível e acolhedor, que se esforce por realmente conhecê-lo e compreender como ele se tornou a pessoa que ele é hoje (2009, p. 3.898).

Toda essa querela de pesquisas voltadas a compreender as construções subjetivas do professor de Arte entrelaçadas por sua história de vida coaduna com nosso estudo e reforça a importância de se investigar também por esse viés as experiências socioprofissionais do educador de Arte da Educação Infantil.

Ressaltamos que esses movimentos suscitam a continuidade dos processos de afirmação da riqueza conceitual e plástica existente na Arte, tudo isso contribui para o distanciamento da Arte como ferramenta reprodutiva de práticas “adultocentradas” que negam à criança seu potencial criador.

Vale destacar ainda, em pesquisa apresentada à ANPAP, Nascimento (2011) entrevistou três professoras da Educação Infantil acerca de suas memórias e seus repertórios artísticos; o pesquisador ao entrevistá-las percebeu não só a escassez de experiências estéticas dessas professoras com formação em Pedagogia e Letras, como também a falta de um interlocutor com formação em Artes Visuais; o que lhe levou a fazer o seguinte questionamento:

Por que professores de Artes não podem ser contratados para ensinar na Educação Infantil se a LDB, no artigo 26, parágrafo 2º, afirma que o ensino de arte é componente curricular obrigatório nos diversos níveis de ensino? Por que só contratar pedagogos e professores de Letras para atuar na Educação infantil? Por que não amenizar a solidão docente das professoras de Educação Infantil formando parcerias com os professores de Artes? Se a vivência com a arte e a cultura é importante por que não agir com coerência mediante a contratação de professores de Artes e assessores deste campo de conhecimento para colaborar com a Educação Infantil e nas demais séries iniciais (2011, p. 460).

De fato, algumas situações já deveriam estar superadas, pois já avançaram nos documentos legais, entretanto muitas vezes permanece o não cumprimento dos marcos legais; essa morosidade persistente prejudica não só as crianças, mas, sobretudo, os professores regentes que continuam a assumir um papel de polivalentes; por isso se faz tão essencial pesquisas que se voltem ao professor de Arte na Educação Infantil, como forma de se consolidar essa premissa na LDB e em assegurar e garantir o espaço do professor de Arte na Educação Infantil.

Ao término dessa interlocução com essas pesquisas acadêmicas reconhecemos a notoriedade de estudos voltados à formação docente e a consideramos como tema recorrente na área da educação; todavia ainda são escassas pesquisas voltadas ao professor de Arte na Educação Infantil.

Importa ressaltar, que muitas pesquisas demonstram as ações deste docente e a importância da Arte para educação, bem como seus efeitos na vida do educando; entretanto ainda são poucos os trabalhos que versam sobre a investigação da formação e da profissionalização docente do professor de Arte na Educação Infantil.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo o processo de articulação e de desenvolvimento do trabalho, além dos instrumentos utilizados, a fim de garantir transparência, compreensão e percepção dos dados que emergiram durante as observações e as entrevistas *in loco*. Assim, subdividimos esse capítulo em seções que expõem às dimensões da escolha do sujeito de pesquisa, da apresentação e da entrada no campo de pesquisa.

3.1 METODOLOGIA

Sabemos que os diversos tensionamentos e movimentos sociopolíticos que surgem no campo da Educação, geram mudanças e transformações muitas vezes direcionadas ao professor.

Neste sentido, constatamos que, com a obrigatoriedade da lei nº 11.738/2008, que versa sobre a carga horária de dois terços para efetivo trabalho do professor em sala de aula com alunos e, conseqüentemente, um terço de planejamento destinado a atividades extraclasse para professores da Educação Básica; coube ao município de Serra/ES se adequar para o cumprimento desse direito do professor da Educação Infantil.

Nesse cenário, surgiu a partir do ano de 2012 uma nova configuração no quadro docente da Educação Infantil do município, explicitada pela inserção dos componentes curriculares de Arte e de Educação Física na Educação Infantil; diante desse recente fenômeno social, encontramos no contexto da EI de Serra/ES com o sujeito dessa pesquisa: O professor de Arte.

Assim, na particularidade do professor, no contexto da EI do município, encontramos as mediações, determinações sociais que permitem ir do singular ao universal, “não como objeto genérico, abstrato, mas na sua essência [...] o ser nas suas múltiplas relações como ser histórico social” (MARX apud CIAVATTA, 2012, p. 152). Nessa configuração teórico-metodológica, consideramos os processos formativos uma mediação que nos permitiram visualizar o que era singular ao professor de Arte naquele contexto e, por conseguinte o entrelaçamento desse viés a sua profissionalização docente.

O homem em suas relações sociais é mediado e mediador, desse modo as relações sociais humanas se estabelecem por meio de mediações com o mundo e com os outros homens. Atentar para as mediações no contexto da Educação Infantil nos permitiu compreender as constituições sociais, políticas e econômicas que atravessam o trabalho do professor de Arte e por vezes guiam e determinam suas ações, pois “o conceito de mediação nos indica que nada é isolado” (CURY, 1987, p. 43).

Diante disso, para compreendermos os sentidos, os movimentos e os efeitos dos processos formativos do professor de Arte na constituição de seu trabalho docente, lançamos sobre a Educação Infantil em sua totalidade e especificidade, um olhar para uma particularidade - o professor de Arte – e, a partir disso, tentamos compreender os processos de constituição socioprofissional por meio de uma abordagem qualitativa.

Ante ao exposto, optamos por realizar um estudo de caso, considerando que estávamos diante de algo singular, com valor em si mesmo (ANDRÉ; LÜDKE, 2007), e tínhamos como objetivo aproximarmos do professor de Arte no contexto da Educação Infantil, com intuito de compreendermos a configuração do seu trabalho docente e as mediações que emergem de suas relações com e no contexto.

Para André (2008) o estudo de caso é “uma forma particular de estudo” (p. 16) que gera conhecimentos mais concretos, mais contextualizados e com isso possibilita compreender a particularidade de um fenômeno. Merriam (apud ANDRÉ, 2008) apresenta quatro características essenciais do estudo de caso: 1) *a particularidade*, porque se volta para a importância do caso em si e pelo que ele representa; 2) *a descrição*, pela densidade na apresentação do caso; 3) *a heurística*, pela possibilidade de se compreender o fenômeno e de revelá-lo para além do perceptível por meio de outras descobertas; 4) *a indução*, por meio da análise de algo específico promover possíveis generalizações.

Nesse entendimento, confirmamos como percurso metodológico: o estudo de caso, pois de suas muitas vantagens ainda mencionamos “sua capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 2008, p. 34).

O estudo de caso nos possibilitou a utilização de vários procedimentos para coleta de dados, entretanto conforme Bassey (apud ANDRÉ, 2008, p.51) os principais são: “fazer perguntas, observar eventos e ler documentos”; assim, imbuídos de tais significações recorreremos a esses

importantes matizes que sistematizaram a pesquisa por meio dos instrumentos metodológicos: observação participante, entrevistas semiestruturadas, diário de campo e questionário.

Como possibilidade de estruturação do estudo de caso, André (2008) nos aponta três fases pertinentes a esta metodologia: exploratória, coleta de dados e análise sistemática dos dados; dessas mencionamos inicialmente a fase exploratória que nos ajuda entender que

[...] o mundo do sujeito, os significados que atribui a suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (2008, p. 48).

Colocar-nos nessa postura sensível de conhecer e aprofundar a investigação nessas observações que a autora propõe nos permitiu compreender os processos de constituição desse sujeito professor de Arte no contexto da EI, pois acreditamos que o estudo de caso nos possibilitou essa aproximação por meio das observações, “sem a preocupação de intervir no processo, mas entender antes de sugerir respostas” (DRAGO, 2011, p. 268).

Dessa maneira, propomos uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem sócio-histórica que se propõe a narrar situações nascidas durante a interação entre pesquisador e pesquisado; sem esquecer que nesta perspectiva “o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa” (FREITAS, 2001, p.26).

Para consolidação do processo de análise e de investigação, observamos no contexto da Educação Infantil o trabalho do professor de Arte e, a partir desses momentos, buscamos perceber as situações que emergiam do cotidiano. E elas nos auxiliaram na compreensão da ação educativa, pois “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado” (FREIRE, 1996, p.26).

Assim, esta pesquisa buscou aproximações no contexto da Educação infantil no município de Serra-ES com uma professora de Arte, com intuito de compreendermos seus processos formativos sociopolíticos e pedagógicos, por se tratar de um estudo de caso, circunscrevemos a coleta de dados ao contexto escolar. E, para fins de delimitação do campo de investigação não procedemos com levantamento dos projetos de formação em curso no período. Limitamo-nos a registrar, a partir da fala da professora, sua menção sobre eles e como participou deles.

Ressaltamos que dia após dia procurávamos observar as situações vividas pela professora de Arte e compreendê-las na totalidade dos eventos, “porque a totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam necessariamente, pela ação dos sujeitos sociais” (CIAVATTA, 2012, 146).

Esse olhar atento nos ajudou a compreender os entrelaçamentos sociopolíticos que influenciavam o processo de formação do professor de Arte e, assim, os efeitos na constituição da profissionalização, já que como afirma Kosik “a dialética da totalidade é uma teoria da realidade em que seres humanos e objetos existem em situação de relação, e nunca isolados como alguns processos analíticos podem fazer crer” (apud CIAVATTA, 2012, p. 147).

Nesta direção, nossa observação atenta se voltava ao conceito de essência e aparência de Lukács, tendo em vista que buscávamos o que afirmou o mestre húngaro, “essência na aparência e a aparência em sua relação orgânica com a essência.” (LUKÁCS apud DUARTE, 2010, p. 151).

De modo que nos aproximamos do processo de empiria, deixando emergir dos discursos²⁶ da professora de Arte e das observações diárias os dados que foram tratados analiticamente a partir dos referenciais teóricos que subsidiaram essa investigação, a saber: as contribuições da perspectiva sócio-histórica-cultural desenvolvida por Vigotsk (2003), as considerações de António Nóvoa (1995) e Menga Lüdke (1996; 2001), concernentes ao campo da profissionalização docente, e buscamos no diálogo com as contribuições da pedagogia de Paulo Freire (1996, 2014) compreender o processo de formação do professor.

Acrescentamos ainda, conforme nos impulsiona Freire (1995) a não ser este um estudo *para* a educação em um movimento pronto e acabado com uma finalidade pragmática e aplicável que sai de um lugar com as respostas absolutamente concebidas, prontas e certas; pelo contrário, propusemos uma pesquisa *com* a educação, em um processo de colaboração constante, com

²⁶ Entendemos discurso como um “[...] objeto sócio-histórico” que adentra todos os nichos da sociedade; (ORLANDI apud STEN, 2003, p.16), cujo objetivo “não se trata de transmissão de informações apenas, pois no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc.” (ORLANDI apud STEN, 2010, p. 21).

diálogos, com encontros e a partir da percepção das marcas do e no contexto; construído com muitas vozes e por muitas mãos.

E como ponto de partida, nos guiamos pelas considerações defendidas por Ciavatta (2001) quanto à metodologia, pois essa “não é uma pauta de instruções, é a capacidade organizada de pensar a realidade no seu momento histórico” (p. 129), por isso durante o processo de observação e entrevistas, consideramos importante nos afastarmos de uma percepção da realidade que propõe “a visão estetizada da realidade, a primazia do significante sobre o significado, a história como um estilo de narrativa, a eliminação da política” (p.129).

Então, buscamos dimensionar a investigação fundamentando-a a partir da perspectiva sócio-histórico-cultural.

[...] essa perspectiva teórica traz implicações que se refletem nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em ciências humanas, exigindo uma coerência do pesquisador na concepção e uso dos instrumentos metodológicos para a coleta de dados, bem como na construção dos textos com a discussão dos achados (FREITAS, 2012, p.238).

Arelados a essa concepção, pesquisamos um sujeito sócio-histórico em suas relações cotidianas em espaços-tempos dinâmicos, que sofria influências sociais, políticas, éticas e estéticas para as quais nos voltamos sistematicamente e analiticamente coletando os dados e analisando-os à luz de aportes teóricos por meio de instrumentos metodológicos previamente escolhidos, a saber: a observação participante, o diário de campo e as entrevistas semiestruturadas.

Consideramos ainda que observar os fenômenos sociais que circundavam o contexto de trabalho do professor de arte era atentar:

[...] que tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem um dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes (KONDER, 1984, p. 28).

Nesse entendimento, os momentos dedicados à observação que se estenderam por quase seis meses (Maio/2014 a Outubro/2014) foram essenciais para percepção das lógicas de trabalho que se operavam no cotidiano do CMEI. Esse instrumento metodológico nos possibilitou compreender sob quais condições sociopolíticas as experiências formativas do professor de Arte no contexto da Educação Infantil são construídas; diante disso, acreditamos que “as

observações, quando adequadamente realizadas, são um retrato vivo da realidade estudada” (VIANNA, 2003, p. 33).

Na observação das situações que emergiam dos embates teórico-práticos no cotidiano, percebemos as trocas entre adultos e crianças, adultos e adultos; e nesse movimento compreendemos os processos de constituição da socialização profissional do professor de Arte a qual entendemos como sua construção cultural profissional durante o exercício socioprofissional, aliada aos contextos e agentes formativos e socializadores. Assim notávamos sua imersão na profissão (DUBAR, 2005), isto é, a incorporação do corpo de saberes docentes (TARDIF, 2014).

Com efeito, a cada novo olhar lançado sobre a realidade concreta à luz da teoria, se redesenhava o campo para análise e reflexão de nossos objetivos, compreendendo que “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação; sem a acurada observação, não há a ciência” (VIANNA, 2003, p. 12).

Ademais, a partir de nossas reflexões desenvolvidas com a professora de Arte durante as observações e as entrevistas semiestruturadas, analisamos os movimentos que são gerados e vividos por aquele profissional de Arte no contexto da Educação Infantil; e os consideramos a partir da totalidade, pois “[...] é o conjunto de relações sociais (determinações e mediações) subjacentes a todo fenômeno ou objeto” (CIAVATTA, 2012, p. 145), de modo que associados às constatações e ao aporte teórico entendíamos as contradições no e do cotidiano, enfim, na empiria, com os devidos entrelaçamentos da teoria, construíamos os panoramas analíticos que corroboravam com a coleta e a sistematização dos dados.

3.2 O PROCESSO DE ESCOLHA DO SUJEITO DE PESQUISA

O município de Serra possui cinquenta e oito Centros Municipais de Educação Infantil localizados em quase toda extensão territorial do município, e com intuito de garantir assistência administrativa e pedagógica aos CMEIs e propiciar adequada logística de atendimento a estes Centros de Educação Infantil, foi desenvolvido pela Secretaria de Educação um mapa de atendimento e assistência pedagógica que os organiza em seis grandes regiões²⁷.

Assim, considerando a grande cobertura de CMEIs no município de Serra e os limites temporais que encerram uma pesquisa de mestrado, optamos por desenvolver a pesquisa em um único Centro Municipal de Educação Infantil.

Nessa proposição, a fim de garantir nosso deslocamento diário durante os quase seis meses que demandavam a investigação, buscamos um CMEI situado na região metropolitana, localizado na região 01. Entretanto, caso não identificássemos um sujeito de pesquisa com o perfil pretendido à investigação, estenderíamos nossa busca as demais cinco regiões configuradas no município pela equipe técnica da SEDU/Serra.

Esse processo de identificação do sujeito da pesquisa foi iniciado com a aplicação de um questionário (APÊNDICE K), instrumento que nos possibilitou traçar um perfil elementar dos professores de Arte que compõem os CMEIs da região 01.

Feito isso, postulamos alguns critérios como forma de demarcar algumas particularidades inerentes à investigação: nosso sujeito deveria ser um(a) professor(a) com vínculo estatutário com o município; que estivesse entre os cinco primeiros anos de profissão no magistério, pois tínhamos a intenção de analisar a imersão deste sujeito nesta nova cultura profissional: e, finalmente, que estivesse a mais de um 1 ano no mesmo CMEI, para que pudéssemos analisar as inter-relações já estabelecidas e construídas entre o professor de Arte e seus pares, já que

²⁷ A equipe técnica de assistência pedagógica da Gerência da Educação Infantil é formada por 06 técnicos que garantem atendimento aos 58 CMEIs do município. Para garantir esse atendimento a equipe subdividiu as áreas de atuação em 06 regiões que são nomeadas por bairros. Neste texto, optamos por enumerar as regiões de 01 a 06. Assim, a região 01 e 02 possuem igualmente 06 CMEIs, a região 03, 04, 05 e 06 possuem em média 11 CMEIs. Informações concedidas pela equipe técnica de Educação Infantil em 12 de maio de 2014.

desejávamos compreender as ressonâncias, os ecos e os reflexos socioprofissionais advindos do tempo de imersão do sujeito colaborador²⁸ no espaço institucional .

Demarcadas as especificações, iniciamos os primeiros contatos por telefone para posteriores visitas e aplicação do questionário. Com o objetivo de esclarecer as questões elencadas no questionário aplicado na segunda semana do mês de maio do ano de 2014, apresentamos os dados coletados com as 12 professoras de Arte.

Em nossas visitas, encontramos em cada CMEI 02 professoras²⁹ de Arte, sendo 01 para o turno matutino e 01 para o turno vespertino. Com intuito de preservar a identidade das respondentes utilizamos nomenclaturas a partir de sequências numéricas para identificação das professoras de Arte. Quanto às questões abertas do questionário, apresentamos a tabulação dos resultados neste relatório (APÊNDICE L), em relação às questões fechadas, apresentamos nesta seção os percentuais.

Assim, conforme a coleta de dados, as faixas etárias das professoras estão distribuídas: entre 20 e 30 anos (25%); entre 31 e 40 anos (25%); entre 41 e 50 anos (33,3%) e entre 51 e 60 anos (16,6%). Com relação ao estado civil: solteiras (58,3%), casadas (33,3%) e divorciada (8,3%).

Em relação ao município, declararam morar: 33,3% em Serra, 33,3% em Vila Velha, 16,6% em Viana e 16,6% em Cariacica. No que diz respeito à formação inicial: 66,6% cursaram Artes Visuais, 16,6% Música, 8,3% Desenho Industrial e 8,3% Pedagogia, todas declararam que a formação inicial ocorreu em nível presencial e possuem especialização em Artes. Quanto à segunda graduação 66,7% possui e 33,3% não possui outra graduação.

As 12 professoras de Arte declararam que participaram de alguma formação continuada no município de Serra/ES entre os anos de 2012 e 2013, no entanto foram unânimes ao considerarem que não participaram de formação alguma no ano de 2014. Elas não fizeram menção aos três dias reservados em calendário para formação integrada dos municípios da região metropolitana do estado do Espírito Santo nos dias dos jogos da Copa do Mundo de

²⁸ Por acreditarmos em uma pesquisa que se faz com aproximações e com diálogos entre sujeito e pesquisador, optamos por utilizar além do termo sujeito da pesquisa o termo colaborador da pesquisa.

²⁹ As doze professoras de Arte que responderam o questionário nessa fase da pesquisa eram do gênero feminino.

2014, nem tampouco mencionaram o tempo de seus planejamentos coletivos³⁰ destinado a estudos em local de trabalho.

Com relação às condições de trabalho, 66,6% declararam não possuir sala de Arte e apenas 33,3% possui; 66,6% declararam-se insatisfeitas quanto aos materiais disponíveis para a construção das atividades das crianças e apenas 33,3% mostraram-se satisfeitas. Também, 91,6% alegaram não possuir literatura especializada para subsídio do trabalho do professor de Arte e 8,3% declarou a existência destes materiais de consulta no CMEI. Quanto ao tempo e as atividades destinadas ao planejamento das professoras, 41,6% consideraram ser possível manter uma rotina de estudo no CMEI, já 58,3% consideram não ser possível manter essa rotina. Com relação à garantia do planejamento das professoras regentes, 58,3% demonstraram-se incomodadas com a situação e 41,6% não consideraram algum desconforto.

Com relação ao tempo de trabalho no magistério: estão distribuídas entre 01 e 05 anos de trabalho, 41,6%, entre 06 e 10 anos, 8,3%; entre 11 e 20 anos, 33,3% e mais de 20 anos, 16,6%; em relação ao tipo de vínculo de trabalho: estatutárias (66,6%), contratadas (33,3%). Do total de professoras estatutárias apenas 01 professora de Arte permanecera no mesmo CMEI do ano de 2013 para o ano de 2014.

Em relação à sistematização e análise dos dados do questionário para escolha do sujeito da pesquisa, verificamos, dentre as 12 professoras de Arte, a grande maioria com vínculo de estatutárias e entre os primeiros cinco anos no magistério, porém encontramos apenas uma única professora em seu segundo ano no mesmo local de trabalho.

Ao perguntarmos as pedagogas e as diretoras desses CMEIs que visitamos sobre o possível motivo de deslocamento de posto de trabalho das professoras de Arte anteriores, respondiam-nos que muito provavelmente as professoras desejassem ficar próximas às suas residências. Situação que em tese aponta para uma necessidade de conforto pessoal que se coloca acima de outros interesses profissionais. Esse fato também se consolidou com a professora participante da pesquisa, ao nos dizer que escolheu permanecer no mesmo CMEI em que trabalha por ser o mais próximo de sua casa, já que não deseja enfrentar intenso trânsito na volta para casa.

Essa motivação de mudança ou permanência de posto de trabalho para diminuir o percurso e evitar grandes deslocamentos diários já fora observada em pesquisas desenvolvidas por

³⁰ Período de aproximadamente 50 minutos reservado para estudo coletivo entres os profissionais após a saída das crianças do CMEI.

Kramer (2005), com a constatação de que o professor almeja postos de trabalho próximos a sua residência, em detrimento de outras necessidades da profissão docente.

Assim, após a análise dos questionários, encontramos uma professora de Arte que se propôs colaborar conosco como sujeito participante desta pesquisa, a qual era estatutária no município, estava em seu terceiro ano no magistério e permanecera por dois anos consecutivos no mesmo CMEI.

3.3 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: A REFORMA E A AMPLIAÇÃO DO CMEI

A descrição do espaço físico e a configuração do local de pesquisa, bem como sua apresentação por imagens, são essenciais à pesquisa na medida em que provocaram reflexão do pesquisador para questões de ordem física, pedagógica e estrutural, que por sua vez compuseram e influenciaram os processos de construção do cotidiano da professora sujeito da pesquisa.

Destacamos a importância dessa descrição pela peculiaridade das condições de desenvolvimento da pesquisa, pois aconteceu durante os dois primeiros meses (maio e junho) em um galpão destinado a processamento, limpeza e venda de caranguejos, espaço que foi adaptado para receber as crianças, os funcionários e as professoras durante os quase cinco meses (fevereiro a junho) em que o CMEI esteve em reforma e ampliação. O local improvisado foi nomeado pelas crianças, professores e funcionários como “caranguejo”, não era comum chamá-lo de CMEI.

Imagem 1 - Acervo da pesquisadora, foto digital. Área externa do galpão.



Após a reforma e a ampliação, o novo CMEI passou a funcionar em uma área construída de 1.214 m², estruturada com as seguintes benfeitorias: 01 cozinha, 01 área de serviço, 8 banheiros sendo 4 adaptados para pessoas com necessidades especiais, 01 brinquedoteca, 01 sala de vídeo, 01 sala de arte, 01 diretoria, 02 depósitos, estacionamento externo, sistema integrado de câmeras de vigilância, pátio coberto, refeitório, jardim, 01 sala de pedagogo, 01 secretaria, 01 sala de professor, áreas de circulação com paisagismo, 02 parquinhos equipados com brinquedos, rampas de acesso em áreas externas e internas, calçada cidadã, cisterna de 53m², vestiário para crianças e 10 salas de acolhida estruturadas com mesas, cadeira e armários. Esta estrutura possibilita um quantitativo de 380 crianças, atualmente esse é o número de crianças de 02 a 06 anos matriculadas no CMEI³¹.

³¹ Ressaltamos que a sala de arte, a brinquedoteca e a sala de vídeo foram criadas a partir de deliberação do corpo técnico da instituição e ainda não constam no PPP do CMEI, não encontramos nenhum documento que previsse a separação dessas salas para esses fins, essa não previsão de reserva desses espaços pressupõe que havendo demanda de matrícula, esses espaços poderão ser destinadas a futuras salas para matrícula de crianças da comunidade.

Imagem 2 – Acervo da pesquisadora, foto digital. CMEI reformado e ampliado.



De acordo com o registro histórico descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP), durante quase trinta anos a instituição passou por várias modificações locais e estruturais, para atender melhor a comunidade local.

Conforme descrição histórica no PPP do CMEI, em 1982 a partir das reivindicações da comunidade por um espaço de guarda para as crianças as quais as mães trabalhavam, atreladas às parcerias que se consolidavam com uma empresa privada e juntamente com a Secretaria de Promoção Social da Prefeitura, inaugurou-se o primeiro espaço de assistência às crianças. Com a continuidade desses esforços empreendidos, este espaço tornou-se, em 1994, anexo de uma escola da prefeitura e, no ano de 1995, foi criada a pré-escola, que superou o vínculo de anexo.

Todavia, somente no ano de 2000 foram acopladas as salas da creche existente no bairro com as salas da pré-escola, inaugurando assim, um novo espaço institucionalizado vinculado à Secretaria de Educação do município.

Quanto aos demais temas tratados neste importante documento, ressaltamos o entendimento da criança como sujeito-histórico-social e a perspectiva sócio-histórico-cultural defendida como eixo norteador das ações pedagógicas do professor.

Reiteramos ainda que os anexos do PPP trazem cópias dos projetos de sala de cada professor da instituição, no entanto devido ao processo de mudança e reforma sofrido neste ano de 2014, não houve atualização do documento até a data que estivemos em campo.

3.4 A ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA

Nossa entrada no campo de pesquisa se deu de modo muito agradável e iniciou-se a partir do dia 12 do mês de maio de 2014. Inicialmente conversamos com a diretora do CMEI, que nos recebeu prontamente e nos permitiu desenvolver a pesquisa de observação durante os cinco meses propostos, período que se seguiria do mês de maio ao mês de outubro, tempo pré-estabelecido para acompanharmos diariamente a professora de Arte do turno vespertino em seu exercício profissional de 13h as 18h.

Em seguida, conversamos com a professora de Arte, que se colocou à disposição para contribuir com a pesquisa, ressaltamos que já havíamos mantido contato com essa professora por ocasião da aplicação dos questionários aos professores de Arte da região 01 do município, de modo que reiteramos ser ela a única professora de Arte que apresentou as particularidades profissionais pretendidas ao desenvolvimento desta pesquisa, critérios esses já demonstrados anteriormente.

Assim, o sujeito participante desta pesquisa foi uma jovem com a idade entre 25 e 30 anos, com vínculo estatutário no município de Serra, com três anos de experiência no magistério, lotada há dois anos no mesmo CMEI, com formação acadêmica em Desenho Industrial e como requisito para o trabalho no magistério cursou complementação pedagógica em nível semipresencial. Conforme nos relatou ela não fez estágio supervisionado na Educação Infantil e tampouco possuía experiência docente nesta Etapa da Educação Básica.

Após a fase de escolha do sujeito e apresentações formais à professora de Arte; conversamos sobre os protocolos de pesquisa (APÊNDICE F, G, H) e obtivemos seu consentimento para iniciarmos a investigação. Também a informamos sobre as questões éticas que circundam as pesquisas em ciências humanas e sociais; nesse sentido, a professora demonstrou satisfação em participar, todavia expressou o desejo de ter sua identidade preservada, de modo que não gostaria de ser identificada por seu nome ou qualquer cognome.

Com o acolhimento à pesquisa e apresentação dos protocolos, iniciamos o processo de observação. No entanto, o CMEI estava em reforma desde o dia 20 de fevereiro de 2014 e os profissionais, juntos com aproximadamente 145 crianças estavam em um espaço alternativo cedido pela comunidade. Este local apresentava condições insalubres e de muito desconforto tanto para as professoras quanto para as crianças.

Neste ambiente alternativo, não havia separação de salas ou refeitório; todas as atividades eram desenvolvidas com as crianças, professoras, auxiliares, corpo técnico e profissionais de limpeza em um espaço de aproximadamente 500m².

Imagem 3, 4, 5 e 6: Acervo da pesquisadora, foto digital. Área interna do Galpão.



Iniciamos nossa pesquisa neste ambiente reduzido e ruidoso com aglomeração de pessoas e com possibilidade mínima de deslocamento para crianças, professoras e demais profissionais. Em companhia da professora de Arte, permanecemos neste local por quase dois meses.

A inauguração do novo CMEI ampliado e reformado estava prevista para 30 de maio de 2014, entretanto esse prazo não foi cumprido conforme o previsto pela prefeitura, então, as crianças e os profissionais continuaram no espaço alternativo até o dia 26 de junho de 2014.

Imagens 7, 8, 9 e 10: Acervo da pesquisadora, foto digital. Área interna do CMEI.



Após reivindicação da comunidade local, houve a entrega do novo espaço do CMEI pelo prefeito do município, em companhia da secretária de Educação. E os professores, com muita satisfação, organizaram e decoraram seus espaços e as salas de acolhida das crianças, inclusive a colaboradora da pesquisa, tendo em vista que uma das salas foi separada para atender as professoras de Arte do turno matutino e vespertino.

4 APORTE TEÓRICO: FUNDAMENTAÇÃO PARA A PESQUISA.

Nosso sistema social está presente em nossos atos, em nossos sonhos, delírios, obras e comportamentos; portanto a História do sistema social pode ser apreendida na história; de nossa vida individual (Kramer, 2008, p. 25).

A evidente amálgama entre a vida individual e o sistema social foram fatores indispensáveis ao desenvolvimento desta pesquisa, pois consideramos a totalidade social; para nós “estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc.” (CIAVATTA, 2012, p. 147). E assim os consideramos como fios condutores para entendermos os entrecruzamentos da trajetória, da memória, das vivências e das experiências sociais e profissionais que emergem nas/das inter-relações sociais, e que nos permitiram visualizar como se constitui a formação socioprofissional do professor de Arte em seu cotidiano no contexto da Educação Infantil.

Para essa compreensão, foram necessárias aproximações teóricas que contribuíram com a percepção dos fatos surgidos nas/das observações diárias. Assim, a interlocução com autores que se voltam ao estudo da formação docente, da história de vida de professores e da profissionalização docente nos auxiliou nos esclarecimentos e entendimento das questões que surgiam no cotidiano do professor de Arte no contexto da Educação Infantil.

Para concretização desta pesquisa, alguns campos da educação como profissão, profissionalização, socialização profissional, formação e trabalho docente foram essenciais ao processo de investigação. Apresentamos, então, alguns apontamentos históricos, teóricos e conceituais que subsidiaram o processo de escrita e de observação sensível deste estudo.

4.1 A PROFISSÃO DOCENTE E A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO CAMPO

Estudiosos da educação brasileira têm desenvolvido pesquisas sobre a profissão e produzido teorias voltadas à explicação ou à apresentação dos dilemas, das tensões, dos embates, dos avanços, dos retrocessos, enfim, de toda a gama de situações vividas pelo professor em seu dia a dia, as quais são anunciadas em pesquisas nacionais (GATTI; BARRETO, 2009). Todavia a complexidade do campo prevê o não esgotamento da temática, mas o contínuo avanço dos estudos que contribuem com o processo de consolidação da profissão docente.

Aproximamo-nos, então, do aporte teórico de alguns estudiosos da educação e de outras áreas, como a sociologia, na tentativa de compreendermos os processos históricos e sociais que circundam a profissão docente. Nossa abordagem volta-se ao diálogo com o campo da profissão docente e da socialização profissional do professor.

Acreditamos que para se absorver e compreender a cultura e os meandros de uma profissão, o indivíduo passe por processos de socialização profissional. Vale ressaltar, porém, que o termo socialização foi tomado em algum tempo da curta história das ciências sociais com uma conotação que perpassou à adaptação, doutrinação ou mesmo adestramento, vistas hoje como negativas (DUBAR, 2005), mas como entender o processo de imersão em uma cultura profissional construída a partir das mais diversas relações ao longo da trajetória social dos indivíduos, sem adentrar seus processos de socialização?

As provocações históricas e sociológicas a respeito da nomenclatura “socialização” são pertinentes e, embora não seja proposição desta pesquisa adentrar esse contexto, buscamos compreender o termo “socialização profissional” conforme o francês Claude Dubar (2005), segundo o qual se trata da apreensão de uma cultura profissional com os efeitos produzidos por ela nos indivíduos durante o processo contínuo e progressivo de imersão cultural na construção da sua identidade profissional.

Vale lembrar que não é objetivo deste estudo pesquisar sobre a construção da identidade docente do professor de Arte ou mesmo sua caracterização, porém reconhecemos as intersecções e confluências dos estudos de identidade, de socialização profissional e de formação docente.

Claude Dubar (2005) desenvolveu estudos na França no final da década de 80 voltados à compreensão da construção da identidade profissional como resultado do processo de socialização profissional, e apesar de não haver registros em sua obra de estudos específicos acerca da socialização profissional docente, as marcas deixadas por suas produções nos são relevantes para a compreensão dessa temática tão cara à sociologia e que abarca o contexto da formação docente.

Ainda, conforme Claude Dubar (2005), compreendemos que a socialização profissional passou ao longo do tempo por mudanças de concepção, chegando à expressão “construção social da realidade”, de modo que “a socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida das quais deve aprender a tornar-se ator” (2005, Prefácio, p. XVII).

Os estudos do autor sobre socialização se iniciaram por aproximações com as teorias de Piaget (1896-1980) e de Durkheim (1857-1917), apontando as divergências e as convergências teóricas desses estudiosos, para os quais os fatos/relações sociais são processos ativos de adaptação descontínua a formas mentais e sociais cada vez mais complexas, sendo a socialização uma educação moral. O pensamento desenvolvido por Dubar (2005) se ancora principalmente na percepção de Piaget sobre a socialização infantil, que não se volta a processos individuais, passivos ou de “inculcação”, mas em uma concepção de interação social dos indivíduos.

Acrescentamos nessa perspectiva de produção e interação social humana os estudos desenvolvidos pelo psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), que rompe com o pensamento estático de um homem aprisionado apenas ao seu desenvolvimento biológico e da influência passiva do meio sobre o indivíduo; sua concepção de sujeito é fruto de sua aproximação teórica ao materialismo-histórico-dialético desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) a partir de estudos da teoria hegeliana. Vigotski inaugura a psicologia histórico-cultural ao romper com essa concepção inatista do psiquismo humano, pois

[...] procurou desenvolver um método que permitisse a compreensão da natureza do comportamento humano, enquanto parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie. Acabou sistematizando uma abordagem fundamentalmente nova sobre o processo de desenvolvimento do pensamento e das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado e, portanto, histórico (REGO, 2011, p. 99).

Essa nova visão do comportamento humano é inspirada na teoria desenvolvida por Marx, que reconhece o trabalho como mola propulsora do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, como a força dos processos sócio-históricos nos quais o homem, em um movimento dialético com sua realidade concreta, se transforma ao construir objetivações humanas que serão apropriadas em processos de mediação pelos indivíduos e, por conseguinte, constantemente transformadas pelas gerações posteriores; esse é um postulado que pressupõe a importância dos processos de interação social para o contínuo desenvolvimento e transformação humana.

Convém ressaltar que Vigotski (2003) criticou a educação czarista que vigorava antes da revolução de 1917 e, influenciado pelo ambiente de produção teórica pós-revolução Russa, lançou as bases de uma nova psicologia de desenvolvimento humano que privilegiava um contínuo processo de reeducação³² do sujeito.

Ao mencionarmos o processo de reeducação do sujeito defendido por ele, reconhecemos o quão amplo em sua obra é a crença desse movimento contínuo em que o sujeito ao longo de sua vida social passa por vários processos de reeducação.

A aproximação do conceito de reeducação na obra de Vigotski (2003) nos conduz a refletir sobre o papel e o lugar social do professor. O autor discorre no último capítulo de sua memorável obra “Psicologia Pedagógica” sobre o trabalho docente em que nos adverte que “a ciência ainda não chegou aos dados e as descobertas que lhe permitiriam encontrar a chave para a psicologia do professor” (p. 295).

Em seus escritos, ele critica veementemente a inspiração e o entusiasmo e expõe argumentos por meio de uma alusão a empresários e diretores de fábrica que dificilmente entregariam seus negócios nas mãos de entusiastas inspirados, conclamando assim que a educação de igual modo “busque pessoas que conheçam exatamente as leis e a técnica dos caminhos pelos quais se cria na alma infantil a própria inspiração” (2003, p. 299).

O professor nas palavras de Vigotski (2003, p. 296) “é um organizador do ambiente social, que é o único fator educativo”. Ao assumirmos essa perspectiva, nos deparamos com a

³² Sobre “Reeducação” ver VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

necessidade de um processo de formação docente que não tenha como efeito o que tanto Vigotski (2003) quanto Paulo Freire (2014) criticaram: este um professor que deposita conhecimentos nos educandos e aquele um professor “no papel de um gramofone que não tem voz própria e canta o que o disco lhe indica” (p. 296).

Diante dessas proposições é pertinente apontarmos alguns esclarecimentos advindos de pesquisas feitas no Brasil sobre a profissão docente, nas quais Lüdke e Boing (2004) em seu artigo intitulado “Caminhos da profissão e das profissões docentes”, discorrem a partir de contribuições de estudiosos da profissão docente sobre a precarização do trabalho docente e as transformações históricas e sociais sofridas durante o processo de profissionalização do magistério, bem como os retrocessos vividos no seio dessas transformações.

Menga Lüdke (1996) desenvolveu pesquisas concernentes à socialização profissional, cujos focos de investigação foram à formação inicial e o exercício da ocupação, dentre outros recortes da profissão docente. Para a autora, o estudo da socialização profissional é relevante, tendo em vista a necessidade de se reconhecer os aspectos da imersão cultural de novos docentes na profissão, em que se percebiam os interesses, perspectivas, dificuldades e tensões dos ingressantes na carreira docente, bem como os evidentes dilemas dos profissionais docentes já inseridos no contexto da escola e dos professores em final de carreira.

Todos esses aspectos foram essenciais às análises da autora e de seus colaboradores; análises que partiram das impressões dos docentes sobre o próprio exercício profissional e suas trajetórias de vida, reveladas em entrevistas de professores em diversos ciclos da vida profissional, e somadas aos estudos de diversos autores do cenário mundial, cujo interesse era a socialização profissional e a profissão docente. Vale ressaltar que esse movimento de investigação sobre socialização profissional docente se iniciou no início da década de 80 e se estendeu até o final da década de 90.

De acordo com Lüdke (2004) os estudantes, ao ingressarem nos cursos de licenciatura, já reconhecem boa parte da profissão docente, no entanto a formação inicial não é ainda suficiente para se entender todos os processos desta profissão, de modo que a socialização profissional tem prosseguimento nos locais de trabalho do professor. Com isso ela nos adverte que o professor, em seu dia a dia, frequentemente costuma “agir na urgência e decidir na incerteza” (PERRENOUD apud LÜDKE, 2012, p.30).

Sobre uma das principais dicotomias que envolvem a profissão docente, a saber, a prática e a teoria, Lüdke afirma que é consenso entre os estudiosos e pesquisadores da educação que “o esclarecimento teórico pode lhe [professor] fornecer meios para desenvolver estratégias de luta para transformar aspectos, em vez de aceitá-los como imutáveis.” (2012, p. 32). Nesse mesmo viés, Lüdke esclarece-nos que “já caminhamos bastante no estudo dos chamados saberes docentes, para estarmos cientes de que são construídos a partir de diferentes fontes, inclusive aquela ligada à experiência do próprio professor” (2012, p. 32).

Goode (apud LÜDKE; BOING, 2004, p. 1162) conceituou profissão em duas dimensões fundamentais cuja essencialidade esteja “no conjunto dos conhecimentos abstratos e no ideal de serviço”. Sobre isso, Lüdke nos orienta que “como grupo profissional, os professores compartilham de um mundo comum vivido, onde reside um reservatório cultural, que torna possível a integração de cada indivíduo [...]” (2001, p. 77), por meio do contato crescente com esse reservatório o professor desenvolve a socialização; para essa autora “é o processo de socialização profissional que dá conta da integração ao grupo profissional” (2001, p. 77).

Em análise sobre a história da formação do trabalho docente, Nóvoa (1995) demonstra as mudanças ocorridas à medida que a profissão docente deixa de ser tomada por leigos e por aqueles que a faz como ocupação secundária, para enfim se constituir um articulado conjunto de saberes e um sistema normativo. Com isso se afasta progressivamente do ranço histórico de vocação e de missão instaurados sob a tutela da igreja. No entanto, o autor reitera que “mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem” (p. 16).

Todavia, quanto à dimensão do *status* social de profissão, Contreras (2002) aponta o exercício da docência como uma semiprofissão “já que considera que lhes falta autonomia com relação ao Estado que fixa sua prática [...]” (p. 57). Na mesma medida, Sacristán (1995) expressa que sob o ponto de vista sociológico, se define como semiprofissão ao se compará-la com as clássicas profissões liberais.

Ao lado dessas contribuições teóricas acrescentamos alguns dados históricos da profissão docente no Brasil. Os registros e estudos sobre a temática dão conta de toda a precariedade enfrentada pelos professores no século XIX e XX, com destaque para estatização que rompera com o cenário de vocação e sacerdócio a caminho de um processo de profissionalização

docente, embora esse processo não tenha sido suficiente para solucionar a complexidade posta ante a “existência de uma ‘profissão’ docente” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1173). Precariedade que também era evidenciada nos discursos dos eminentes cidadãos do final do império e do início da república que denunciavam o distanciamento da educação brasileira da dos chamados países mais civilizados (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Ainda conforme Vicentini e Lugli (2009) a educação brasileira mudou muito pouco com o fim do império e início da república, em que se mantinham ainda os mesmos burocratas à frente da educação. Até a proposição do governo republicano de uma reforma do ensino com intuito de estruturar um sistema escolar e difundir a moderna pedagogia, tal ideário proporcionou o surgimento em 1894 da Escola Normal, cujas bases previam uma mudança significativa na configuração do trabalho docente. Entretanto, posteriormente foi questionada a qualidade das Escolas Normais para a formação de professores, com a alegação de não se tratar de um curso com prestígio para profissionalização docente, mas sim um curso voltado à formação de donas de casas.

Os autores ressaltam ainda que ao longo do século XX a expansão do ensino no Brasil ocorreu de modo apressado e precário, impulsionado não só por iniciativas do governo como também pela demanda da população que cria nas oportunidades advindas da educação.

Todo esse processo de expansão gerou mudanças significativas, como a entrada dos alunos pobres e excluídos até aquele momento das salas de aula, trazendo com isso novas demandas aos professores com pouca ou nenhuma qualificação. Neste cenário, havia uma política nacional cujo objetivo era impedir o avanço do comunismo; assim às portas das mudanças ocorridas com o movimento da Escola Nova e com a publicação de materiais didáticos e formação em serviço para os professores que nem mesmo cursaram as Escolas Normais, os professores avançavam para a segunda metade do século XX e enfrentavam as dificuldades salariais advindas de inflações que diminuíram seu poder de compra durante o governo de Juscelino Kubitschek e os terríveis efeitos da ditadura militar.

As últimas décadas do século XX foram marcadas por movimentos grevistas, tentativas de mudança das condições de trabalho dos professores, a consolidação dos marcos legais, bem como a preocupação da garantia de formação inicial e continuada dos docentes e a afirmação da importância da autonomia no trabalho pedagógico do professor (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Todavia, pesquisas recentes nos dão conta do descrédito dos educadores diante de formações continuadas que mais se parecem com o trabalho de Sísifo³³ (GATTI; BARRETO, 2009) as quais também nos apresentam o trabalho docente como Hercúleo, de desafios imensos, entretanto atrelados aos convites freireanos consideramos a crença no poder criador e transformador do homem (FREIRE, 2014).

Em 2009, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica a qual prevê dentre os princípios no artigo 2^a e inciso 8:

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (BRASIL, 2009b).

Esse artigo legitima políticas permanentes de estímulo à profissionalização e à formação continuada como condições complementares e precípua à valorização docente.

Somada a essas considerações, Vigotski (2003) entende profissionalismo como “uma concessão à vida, como uma ponte estendida da educação escolar para a prática da vida” (p. 195). Com os devidos ajustes desse conceito para proposição nesta pesquisa, reafirmamos as ideias do autor, uma vez que esse processo de outorga à vida e de entrelaçamento com a construção da vida é tomado por nós como a passagem da formação inicial do professor para o seu contínuo processo de construção da formação docente que aqui reiteramos como o processo de práxis à vida profissional.

Nessa perspectiva, nossa proposta de pesquisa se abre ao diálogo, aos encontros e à escuta sensível do professor de Arte no contexto da Educação Infantil, tendo como objetivo compreendermos os possíveis caminhos de uma concepção de formação que contribuam com o processo de profissionalização docente que, com efeito, contrarie a transferência de saber livresca e sem nenhum sentido para a criança ou para o professor; na crença de momentos que se abram à imaginação e oportunizem-nos a criação, a concordar com Vigotski que “a criação é condição necessária da existência” (2009, p.160).

³³ Segundo a lenda Sísifo foi o rei de Tessália que fora amaldiçoado por toda a eternidade a empurrar uma pedra até o topo da montanha, lá chegando inevitavelmente a pedra rolaria para baixo e Sísifo retornaria a empurrá-la para cima. Disponível em: < [http://www.infopedia.pt/\\$mito-de-sisifo](http://www.infopedia.pt/$mito-de-sisifo);jsessionid=bwUBYYYPamLuGomYPY7-xuQ >. Acesso em: 30 mar. de 2014.

Nas próximas seções deste capítulo, tratamos do conceito de trabalho, dimensionado por autores que dialogam na perspectiva cunhada pelo materialismo-histórico-dialético; assim destacamos Vigotski (2003) e Paulo Freire (2014), que aprofundam e sustentam esta pesquisa.

4.2 APONTAMENTOS DE LEITURA SOBRE TRABALHO

“Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.”
FREIRE, 2014, p. 86.

Lançar um olhar sobre o poder criador humano é visualizar em primeira ordem o trabalho como constituição do homem e, por conseguinte, tomá-lo com fonte de criação sem nos esquecermos, no entanto de que, como nos participa Vigotski “a criação traz grandes alegrias para a pessoa. Mas há também os sofrimentos contidos na expressão, os suplícios da criação. Criar é difícil” (2009. p. 55).

Vigotski (2003; 2009) nos assegura que são as necessidades, os dramas, as tensões que nos possibilitam o ato criador e, ao discorrer sobre os suplícios da criação, aponta-nos o potencial criador que há no trabalho humano; “por isso, o trabalho, particularmente em suas formas superiores e técnicas, sempre implica a mais grandiosa escola de experiência social” (VIGOTSKI, 2003, p. 189).

Essa grandiosa experiência social expressa no pensamento de Vigotski é fruto de seu inspirador encontro com o conceito de trabalho já definido anteriormente nas obras de Karl Marx (1809 – 1864) cujo nos apresenta que

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos – a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2008, p. 211).

Essa dimensão criativa do trabalho possibilita ao homem, durante o processo de apreensão e transformação da natureza, a materialização das objetivações construídas ao longo da história da humanidade, pois “a partir do trabalho o homem transforma e recria o meio e, principalmente, constrói um contexto de relações, uma esfera social de produção e de

reprodução do novo” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2012, p. 170). Essa dimensão reafirma como necessária à condição humana a apropriação integral por parte de todos os homens das produções socialmente construídas pelas gerações anteriores.

Para elucidação, Lukács nos esclarece o conceito de trabalho “como uma atividade fundamental do ser humano, ontocriativa, que produz os meios de existência na relação do homem com a natureza, a cultura e o aperfeiçoamento de si mesmo” (apud CIAVATTA, 2012, p. 149).

O trabalho, assim, é constituidor da vida humana, se tomado como “produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso” (CIAVATTA, 2005, p.12). Nessas condições o trabalho torna-se mola propulsora da vida social, no entanto o trabalho humano foi tomado pelo sistema capitalista e expropriado de seu valor de criação e de constituição da vida humana.

Quanto ao modo como o sistema capitalista se apropriou do trabalho, Vigotski (2003) retoma o pensamento de Marx sobre divisão do trabalho³⁴, e pontua os entraves surgidos na indústria contemporânea que coadunam com uma produção de trabalho a qual impede o processo de profissionalização do trabalhador, já que ao trabalhador vinculado a esse sistema “é exigido apenas um desenvolvimento técnico geral mínimo, isto é, a capacidade de operar máquinas; ninguém exige dele conhecimentos especiais e profissionais de nenhum tipo” (p. 184).

O autor ainda nos assegura que “é muito provável que estejamos vivendo a maior época da história no que se refere à evolução do trabalho e que perante nossos olhos esteja morrendo o conceito de profissão” (VIGOTSKI, 2003, p. 185). Sua afirmação nos coloca diante dos contínuos processos de precarização do trabalho humano que se efetivam no refinamento da atividade, mas não tomamos esse conceito de refinamento como um processo de purificação tal qual em materiais preciosos para se extrair o melhor daquele mineral, mas sim como um processo de redução, de tornar simplória toda força de criação do trabalho humano.

Ainda em Vigotski, encontramos a dualidade do trabalho, no que tange ao esforço físico e à organização do processo, de modo que o esforço físico possa ser substituído por um motor ou pela força de um animal, porém “no papel de dirigente e organizador de seus instrumentos e movimentos, no qual não pode ser substituído por ninguém” (2003, p. 185).

³⁴ Sobre “Divisão do Trabalho” ver MARX K; ENGELS F. Manifesto Comunista Disponível em < <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf> >. Acesso em: 14 set. de 2014.

Ele acreditava que a educação pelo trabalho “sintetiza e unifica todas as matérias” (VIGOTSKI, 2003, p. 194), e só assim se consolidaria a unidade do conhecimento e haveria o abandono da fragmentação e o do isolamento do saber, conforme se percebe no método das disciplinas; acrescentamos ainda que encontramos essas ressonâncias de integralidade da dimensão humana nas proposições dos documentos mandatários da Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Os danos da divisão do trabalho em “mental e físico” (p. 186) são reconhecidos pelo estudioso russo, que situou historicamente os efeitos dessa divisão para o homem contemporâneo; todavia em contraposição ele defendeu os avanços científicos, porém atrelados à apropriação humana dessas objetivações produzidas ao longo de toda história da humanidade, reiterando a importância da criação humana por meio do trabalho e sustentando que

Isso não se obtém mediante o ensino profissional gradual de habilidades necessárias para operar as máquinas, mas fazendo com que a criança seja introduzida imediatamente no sentido de toda produção e, ao mesmo tempo, aprenda a encontrar o lugar e o significado dos diversos procedimentos técnicos como partes necessárias de uma totalidade integral (VIGOTSKI, 2003, p. 187).

Ao considerar o trabalho como produção humana e deliberar sobre sua importância e relevância para o homem, reinteramos a perspectiva de se voltar para o tema desta pesquisa, que traz em seu cerne como objeto de investigação um profissional especializado no ensino da Arte o qual se inter-relaciona com um contexto específico da educação básica - a Educação Infantil.

De modo que, para esse profissional, é garantido e legitimado um processo contínuo de formação em serviço, que por sua vez tende a fortalecer o processo de construção de sua profissionalização; por isso se faz tão pertinente voltar a esse campo de investigação que se entrelaça ao conceito de trabalho. E impulsionado por esse cenário social, investigar o modo como se tem operado o trabalho docente nas lógicas da educação brasileira contemporânea.

4.3 FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

“Ninguém se forma realmente se não assume responsabilidades no ato de formar-se.”

(Paulo Freire, 1995, p.87)

Ao assumir seu processo de formação, o professor reafirma-se no evento existir, sem álibi, sem desculpas, em uma postura de alteridade que se volta para ação responsiva (BAKHTIN, 2010). Nesse sentido, olhar para a constituição dos processos de formação permanente do professor (KRAMER, 2005) é visualizar a construção de sua profissionalidade, isto é, “a afirmação do que é específico na ação docente” (SACRISTÁN, 1995, p. 65) e, nessa esteira compreender as ações da constituição socioprofissional. Por isso se faz necessário nos aproximarmos teoricamente da perspectiva de formação docente anunciada neste trabalho de pesquisa.

Convimos que a formação docente é uma das circunstâncias do processo da práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, (FREIRE, 1982, p. 40); momento oportuno para a integração, orientado para que se efetivem os objetivos a serem cunhados nas relações de interação dialógica nos espaços-tempos escolares.

Desse modo, Paulo Freire³⁵ apresenta a condição humana defendida por Marx³⁶ em que o homem é um ser de projetos, “[...] porque são capazes de prever o resultado de sua ação, ainda antes de ser iniciada. São seres que projetam [...]” (1977, p. 67), disso resulta o potencial humano de transformação de seu mundo.

[...] podendo romper esta aderência e ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se (FREIRE, 1977, p. 66).

³⁵Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, Pernambuco em 1921 e faleceu em São Paulo em 1997. Esse vigoroso intelectual é considerado o patrono da educação brasileira e iniciou sua trajetória no movimento de Cultura Popular na década de 60; movimento de tênue florescimento, mas abafado pelo golpe de 64, processo de profunda repressão política e social instaurado pela ditadura militar. Por forças da ditadura esteve exilado, no entanto com efetiva participação intelectual em universidades internacionais. Com o fim da ditadura retorna ao Brasil e colabora com o processo de democratização da educação brasileira; suas ideias sobre educação alcançaram projeção mundial. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/search?fq=location.coll%3A11> Acesso em: 11 de jul. de 2014.

³⁶ Karl Marx, O capital, volume I, p. 130-131, Fundo de Cultura, México, 1966.

É exatamente nesta dimensão de projetar, isto é, da possibilidade de se pensar para transformar o estabelecido, que reside a indispensável presença da formação docente. Entretanto, há uma indagação pertinente. Que formação docente é essa?

Para nós, é o processo em que o educador reflete sobre sua prática na força contínua de transformação em práxis, pois “Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1992, p. 40). Se o educador porventura perder esse processo dialético de unidade entre teoria e prática, perder-se-á a dimensão de que a formação docente é parte integrante de sua ação educativa e por sua vez de seu trabalho.

Neste sentido, Paulo Freire propôs a unidade teoria e prática que resulta em uma práxis libertadora, havendo assim uma imbricada relação prática-docente e formação-docente. A força advinda desse amálgama está posta na nítida relação de integração desses vocábulos, isto é na relação de completude da prática com a formação docente.

Para este estudioso brasileiro, a formação docente é um prolongamento da sala de aula na perspectiva de trabalho efetivamente humano inerente ao processo de criação do educador:

A ação é trabalho não por causa do maior ou menor esforço físico despendido nela pelo organismo que atua, mas por causa da consciência que o sujeito tem de seu próprio esforço, da possibilidade de programar a ação, de criar instrumentos com que melhor atuem sobre o objeto, de ter finalidades, de antecipar resultados (FREIRE, 1977, p. 69).

Nesse sentido, a prática diária da sala de aula dissociada da formação docente, que aqui consideramos como unidade teoria-prática, tenderá a perder sua dimensão de trabalho, uma vez que as ações do educador se tornarão mecânicas e sem o dado da reflexão, trazendo à tona o fazer alienado e perdido de seu sentido original uma “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1982, p. 91). Dessa forma, a prática docente aliada à ação reflexiva aponta os melhores caminhos às ações emergentes do cotidiano escolar.

Assim, as formações docentes esporádicas e emergenciais (KRAMER, 2005) que nascem de necessidades pragmáticas no contexto escolar, poderiam ser analisadas pelo educador “através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 1996, p.39). Em que o educador de modo autônomo possa assumir “a natureza política do processo educativo” (FREIRE, 1995, p. 26) e a partir desta postura

romper com a “cultura do silêncio” e da “consciência ingênua” em que os sujeitos estão convencidos de que a realidade é imutável. Lembrando as palavras de Freire, de que “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (1995, p. 26), é essencial tanto o educando quanto o educador perceberem o seu movimento de “estar-sendo” no mundo (FREIRE, 1977, p. 114).

Paulo Freire (1977; 1992; 1995; 2007 e 2014) aborda ao longo de suas obras, com pertinente vigor e rigor teórico, suas ideias de educação libertadora, que não se fazem neutras nem tampouco ingênuas, mas, sobretudo em postura política na prática pedagógica, pois

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica (FREIRE, 1995, p.26).

Ao pensar a prática educativa nessa perspectiva defendida por Freire em que se torna impossível “negar a natureza política do processo educativo”, lançam-se bases para uma ação educativa como prática da liberdade.

Assim, o processo de formação docente é em primeira instância um importante convite ao educador, uma vez que: “Estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema” (FREIRE, 1995, p.58); é uma “disciplina intelectual” tão necessária a educandos, quanto a educadores; tal disciplina incidirá diretamente contra a educação “verbosa”, que se faz por vezes de teoria e de ação antidialógica.

A interlocução e o ato de estudar sugeridos por Freire (1992) exigem paciência e tempo. Às vezes, o educador no afã de se ter a receita salvadora para seus conflitos tão latentes à ação educativa sofre por perder de vista sua característica humana de ser histórico e de transformação. E não por escolha, o educador tende a se encaixar e a se adaptar a educação “verbosa” que serve a hegemonia, cujos preceitos mecânicos de repetição do presente e de não transformação do futuro insistem cruelmente legando gerações a uma postura antipolítica, na medida em que nega a essas não só a denúncia, mas, sobretudo o anúncio de possibilidades (FREIRE, 1995, p. 27).

Para ele toda forma de “domesticação” e “verbosidade” auxilia a concepção de educação bancária de que os alunos são receptores dóceis de conhecimento; uma educação de

“comunicados” em vez de comunicar-se. Esse entendimento articula-se com a premissa de seres de adaptação e de acomodação; postura rejeitada pelo educador progressista que almeja uma prática educativa de liberdade, pois “[...] os animais se adaptam ao mundo para sobreviver, os seres humanos o transformam de acordo com a finalidade que se propõe” (FREIRE, 1977, p.68).

O estudioso também reconheceu que “mudar é difícil, mas é possível” (1996, p. 79), por isso ele assume em seus estudos a rejeição da neutralidade do educador por uma posição atuante na perspectiva de uma educação problematizadora feita no diálogo e, com efeito, para conscientização.

A perspectiva de Paulo Freire (2014) construída em suas “andarilhagens” pelo mundo aponta a importância da práxis libertadora e a abertura dialógica para a concretude de uma educação emancipadora e libertadora em que

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas (FREIRE, 1992, p. 110).

Assim, a força motriz da ação educativa está nas relações construídas e estabelecidas entre o educador e o educando. Eles são parte do processo e suas ações são reforçadas na interação e não na hierarquização de um em oposição ao outro, mas na concretização de posturas dialógicas em que a ação educativa seja um “encontro entre sujeitos” (FREITAS, 2012, p.240).

Na Educação Infantil, esses encontros se dão entre os vários sujeitos: bebês, crianças, educadores, pais, técnicos pedagógicos, entre outros. E essas relações de interação entre sujeitos fortalecem o grupo que compõe esse espaço, ampliam o alcance das várias vozes presentes e apontam para uma completude necessária para a efetiva construção de uma prática docente que não privilegia partes, mas se integra ao todo.

Neste cenário, compreendemos que o importante ajuste para a completude da formação docente é a superação da dicotomia teoria e prática, assumindo-se integralmente a unidade entre elas e dimensionando que “toda prática educativa implica numa teoria educativa” (FREIRE, 1977, p.17).

Ao superar a dicotomia entre teoria e prática e perceber a intencionalidade política do ato educativo, ausente de neutralidade; o educador assume sua posição de liberdade, seu lugar de autoria, de criação e do dever revolucionário: de estudar, de desenvolver sua curiosidade diante da realidade a ser mais bem conhecida e de se “pensar certo e por isso dialógico e não polêmico” (FREIRE, 2006, p. 38).

Entretanto, esses avanços não devem se aproximar do discurso de que o educador deve “ser autoritário hoje para ser democrata amanhã” (FREIRE, 1992, p.114), cuja defesa se encontra na postura antidialógica de alguns educadores que afirmam sua descrença nas crianças, ao afirmarem que elas não serão suficientemente capazes de começarem tão cedo a se tornarem seres de diálogo e por isso, de compreensão, legando a elas a permanência na invisibilidade (SARMENTO, 2007).

Freire (1995) já anunciava sua rejeição a esse discurso que inibe a liberdade do educando ao, em clara defesa semântica, priorizar o uso de preposições que denotam relações de interação. Reforçava assim sua crença dialógica nas relações entre os sujeitos.

A rejeição de Paulo Freire pela semântica das preposições *sobre* e *para*, observada em seus escritos, denota sua recusa de um trabalho educativo voltado apenas à via de mão única em que se transformam os educandos em apenas assunto ou finalidade da ação educativa.

Sobremodo, tal prática pedagógica sinaliza o encerramento do educando como meramente assunto e objeto, negando-lhe sua participação de sujeito. Ainda tão grave também o é mantê-lo encerrado como finalidade ou fim educativo, sem levar em conta o processo construído com ele.

Escutá-los [...] é no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los [...] (FREIRE, 1995, p. 30).

Freire (1995) constrói sua argumentação dialógica a partir da semântica da preposição *com*, em que se privilegiam relações dialógicas e horizontais com o educando, isso afirma a força das relações de interação construídas com o outro nos contextos sociais.

A ação dialógica se sustenta no fato de que não há em todo processo de educação libertadora o que liberta e o que é libertado. A transformação sugerida por Freire (1977) não se dá apenas

como resultado de uma consciência crítica, “não é um mundo dado, mas dando-se”, todo o processo de interação da ação educativa é libertador.

Essa percepção da dimensão política e dialógica do ato pedagógico se faz em ação responsiva a convite da perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2010); a partir do reconhecimento de sermos seres históricos e sociais, seres de transformação e que não estamos presos a determinismos fatalistas, mas sim na dialética do “estar sendo” no mundo e de um permanente “vir a ser” (FREIRE, 1996, p. 18).

Dessa forma, Freire (2014) aponta para a tão necessária superação do intelectualismo alienante, e seus registros estabelecem sua posição contrária ao autoritarismo do “professor bancário” e, sobretudo a falsa consciência de mundo que denota a ingenuidade dos sujeitos.

Seus convites nos animam a lutar contra a posição de conformismo nascida no seio de uma sociedade excludente, na qual o educador por vezes se esquece de que é agente de transformação social capaz de romper com todo esse processo de “concepção bancária” impresso por um sistema educacional que ainda se mantém atrelado a engessamentos antidialógicos (FREIRE, 2014, p.97).

Paulo Freire, com clareza de quem conhecia a realidade da educação brasileira, sistematizou com precisão intelectual a partir de sua práxis um caminho que nos provoca por a sua “boniteza” e verdade. Seu caminho marcado pelo compromisso com a ação educativa política nos assegura o valor de uma educação como prática da liberdade feita a partir do diálogo com homens que se reconhecem como seres de transformação de seu mundo.

A educação problematizadora se faz no diálogo e conduz o indivíduo ao processo de libertação e da perda da ingenuidade, com alcance necessário à percepção de uma relação de integração com o mundo. Esses postulados são atuais e colaboram com o enfretamento das tensões e das contradições instaurados na escola contemporânea.

Com efeito, a rejeição da concepção bancária e da neutralidade do educador deve ser assumida integralmente pelo educador para que os aportes da pedagogia de Freire, por uma educação emancipadora e engajada, nos animem e nos tragam esperança, não esperança sem luta e sem participação efetiva que se instaura na maçante realidade ofertada pelo opressor, mas, sobretudo na crença diária da possibilidade de mudança na realidade concreta.

Destarte, a formação docente se produz no diálogo, na aprendizagem, na alteridade, na contínua manifestação de pertença, enfim é um importante processo de socialização profissional, portanto se faz tão essencial compreender sua constituição, que não se finda na concretização da licença legal ao término do curso de graduação, mas na continuidade dos movimentos dialéticos e dialógicos do indivíduo enquanto no movimento de estar-sendo, feito no desejo de ser mais (FREIRE, 2014).

Assumir esse compromisso de completude dos processos de formação à ação educativa é vislumbrar o caminho para uma educação política, ética e estética, e, sobretudo manter a crença no trabalho criador dos homens. Para não limitar a ação pedagógica a um gesto unilateral do aprender a fazer, mas avançar a uma ação dialógica não vertical que se pretende uma educação problematizadora.

A ação pedagógica construída a partir de uma perspectiva pragmática de reprodução transforma as crianças em “recipientes vazios” e despossuídos de vozes. Acreditamos que elas não são depósitos ou seres de conformação, são desde já seres de transformação e de criação que se constituem nas relações sociais.

O projeto de educação emancipadora cria possibilidades de viabilização de se manter a esperança ante a este cenário educacional, que por vezes insiste em manter uma educação de neutralidade com o esforço maciço para a manutenção de uma educação reprodutora de ações mecânicas descoladas da ação reflexiva.

Nesse sentido, a posição do professor de Arte na perspectiva de uma educação não neutra, mas, sobretudo política, reside no fato de que ele, a convite da pedagogia de Paulo Freire, poderá proporcionar uma educação para a criação e para a imaginação e de nenhum modo para reprodução mecânica esvaziada de significações e de sentidos do contexto da criança.

Ademais, urge um esforço coletivo em que o educador assuma uma atitude de pesquisador da sua própria ação educativa, tornando-se um curioso epistemológico. Isso nutrirá sua caminhada e emergirão as problematizações necessárias para a fomentação da dúvida, pois esses movimentos não estão isentos nem tampouco dissociados das dúvidas e da escuta do outro; assumir esse lugar mostra o quanto estamos abertos a continuar buscando.

5 DIÁLOGOS COM OS DADOS DA PESQUISA: UM ESTUDO DE CASO

Neste capítulo, apresentamos as análises estabelecidas durante o processo de coleta de dados a partir dos diálogos com a professora de Arte aliados aos pressupostos teórico-metodológicos.

Foram organizados três subcapítulos, nos quais demonstramos nossas apreensões dos objetivos perquiridos nesta pesquisa.

Em suma, apresentamos as discussões abordadas: nossa análise se fundamentou na observância de se compreender o trabalho docente mediado pelos processos formativos socioprofissionais da professora de Arte, e nessa busca encontramos como eixo constituidor de seu trabalho as determinações sociais em que verificamos as relações socioprofissionais imbricadas na trajetória pessoal, na subjetividade, nas trocas com os pares no cotidiano e no processo de profissionalização docente advindo das formações institucionalizadas. Destacamos, ainda, a necessária problematização da inserção do professor de Arte no contexto da Educação Infantil do município de Serra/ES e a reflexão das especificidades desse profissional na etapa primeira da Educação Básica.

5.1 A PROFESSORA DE ARTE: OS PROCESSOS FORMATIVOS SOCIOPROFISSIONAIS

“Eu me identifiquei com a Educação Infantil”
(Diário de Campo, 05/06/14).

Ao adentrarmos no campo de pesquisa e encontrarmos uma professora de Arte recém-formada que demonstrava contentamento, satisfação com o salário e com as condições de trabalho na Educação Infantil do município, deparamo-nos com a necessidade de investigação e de reflexão deste contexto que se abria para nós, tendo em vista que inicialmente acreditávamos encontrar uma professora de Arte que não possuía experiência na EI vivendo um “choque de realidade”, característica de professores iniciantes (LÜDKE, 1996), ao deduzirem que a formação inicial torna-se muito distante da realidade encontrada pelo professor que inicia a carreira no magistério.

Embora ela tenha nos recebido de maneira muito agradável, notamos que durante os dois primeiros meses de pesquisa a professora colaboradora se mantinha com uma comunicação restrita a apenas às perguntas da pesquisadora; ela não questionava, não reclamava, não apontava nenhuma situação que pudesse angustia-la naquele ambiente, nada parecia lhe incomodar.

Assim, a professora de Arte seguia calmamente seus dias com as crianças; ela era a mais nova dentre as professoras e a única em início de carreira, as demais professoras já possuíam mais de seis anos na carreira³⁷. Mesmo diante das contínuas reclamações das outras professoras, não percebíamos descontentamento aparente na professora colaboradora, exceto pelas reclamações quanto a ter que trabalhar no “Galpão do Caranguejo”, espaço destinado à alocação das crianças e professores durante o processo de ampliação e de reforma do CMEI no ano de 2014.

Percebíamos que ao responder nossas perguntas, sempre se mantinha muito reservada e tranquila, diante disso nos primeiros momentos não conseguimos definir se era uma desconfiança natural advinda da situação de estranheza e novidade que um observador lhe causava, ou se era mesmo sua naturalidade em tratar das situações cotidianas, tendo em vista se sentir tão confortável na situação de ser professora de Arte em um CMEI do município, já que durante a pesquisa sempre mencionava: *“Eu gosto de trabalhar neste município, eu encontro muita facilidade, porque tenho recursos para trabalhar; fico pensando será que só o CMEI é calmo assim”* (Diário de campo. 04/08/14).

Assim, não nos distanciando de nossos objetivos, colocamo-nos em uma posição de escuta sensível e em uma postura dialógica à procura da compreensão dos caminhos escolhidos como trajetória na formação sócio-profissional deste sujeito. Verificamos logo no início da pesquisa a identificação da professora de Arte em trabalhar na primeira etapa da educação básica, consideramos, pois que seu contentamento estava sempre atrelado a um processo de

³⁷ Quanto à configuração docente há 12 professoras no turno vespertino no CMEI, sendo 10 professoras regentes formadas em licenciatura plena em Pedagogia, 01 professora de Educação Física licenciada em Educação Física e 01 professora de Arte com formação em Desenho Industrial com complementação pedagógica, todas possui especialização.

comparação e de profundo descontentamento com sua experiência como professora de Arte no Ensino Fundamental³⁸.

Eu estou gostando de dar aula na Educação Infantil, o que não gosto é da quantidade de turma do ensino fundamental, são 20 turmas com mais de 30 alunos e apenas uma aula semanal, aqui (Educação Infantil) eu tenho 18 alunos e duas aulas na semana dá pra levar, dificilmente alguém te desrespeita aqui (Diário de campo, 05/06/14).

Em nossas observações, percebíamos que a identificação da professora colaboradora com a EI se estabelecia sempre em comparação com as experiências vivenciadas como professora de Arte no Ensino Fundamental.

Trabalhar com criança é muito bom, no CMEI a gente tem que orientar muito e o tempo todo, mas o retorno é ótimo, aqui não tem pauta, não fecho nota, eu gosto tanto de está aqui. Eu fui muito bem recebida no CMEI, já na EMEF, eu sinto que me comparam com a professora anterior, lá tem muitos agravantes que dificultam o trabalho (Diário de Campo, 04/08/14).

Durante os primeiros meses de investigação, então, buscamos nos aproximar do dia a dia da professora de Arte³⁹ no CMEI, assim a acompanhávamos em todos os momentos de rotina das crianças (refeitório e sala de Artes), inclusive nos momentos de planejamento individual e coletivo.

Inicialmente, algo nos chamou atenção, ao verificarmos que o processo de construção de autonomia e reafirmação do lugar de também professora das crianças se encontrava ainda não consolidado diante das demais professoras que integravam aquele espaço/tempo da Educação Infantil.

Observamos que na configuração do horário das professoras⁴⁰, em vez de contemplar o nome ou número dos grupos das crianças ou o número das salas, exibia-se o nome das professoras

³⁸ A professora de Arte possui vínculo estatutário em outro município, onde leciona para turmas do Ensino Fundamental, recentemente pediu exoneração no município em que trabalha com ensino fundamental e foi nomeada como professora de Arte na rede estadual de ensino.

³⁹ Para elucidação da carga horária de trabalho diário da professora de Arte no CMEI, explicitamos seu horário de segunda-feira com as crianças. Entrada às 13h: Grupo II- B (13h às 13h50min/ lanche das crianças às 13h15min às 13h30min/13h45min Auxiliar no acompanhando das crianças ao banheiro e ao bebedouro); Grupo III – D (13h50 às 14h40min); Grupo III – B (14h40min às 15h30min); Grupo IV – B (15h30min às 16h20min/ 15h50min às 16h20 janta das crianças); 16h20min às 17h (planejamento individual); 17h às 18h (planejamento coletivo). A professora de Arte auxilia as crianças no refeitório durante o período de lanche e de jantar.

⁴⁰ Optamos por utilizar a palavra – professoras – pois todas são do gênero feminino.

regentes⁴¹, denotando certa invisibilidade da professora de Arte, pois não havia o registro de que aquele momento específico era um tempo destinado ao encontro da professora de Arte com as crianças. O assentimento dessa composição de horário era incorporado e reiterado na fala da professora de Arte, ao sempre mencionar que *“Hoje sou de [nome da professora]”* (*Diário de Campo*, 21/05/2014), reportando-se ao fato de conceder o horário de planejamento da professora regente.

Desse modo, notávamos o quão arraigado e natural era conceber a professora de Arte como um substituto para consolidação dos momentos de planejamento das outras professoras. Não se tratava, porém, de um claro desrespeito à profissional, mas de certa invisibilidade ainda que velada ou mesmo não percebida pela própria equipe da instituição ao não considerá-la como partícipe daquele grupo de professoras. No entanto, não foi observado nenhum tipo de descontentamento por parte da professora de Arte com essa realidade, ao contrário, percebíamos uma internalização da conduta de não identificação de também professora das crianças: *“É tranquilo, se o aluno **dela** está me atrapalhando, elas pedem licença e entram na sala e me ajudam”*. (*Diário de Campo*, 25/06/14, grifo nosso).

Em contrapartida, observamos a tentativa de se consolidar a importância do trabalho desenvolvido pela professora de Arte. Em relato, ela nos participou que no ano de 2013 a diretora pediu às professoras regentes que a brinquedoteca fosse transformada em sala de arte, ou que se disponibilizasse uma sala para professora de Arte, e assim nos disse: *“Ela [diretora] falou com os professores que era a primeira vez que tínhamos um professor de Arte e que deveríamos ajudar e fazer tudo por ele”* (*Diário de Campo*, 18/06/14).

Diante do pedido da diretora, as professoras regentes concordaram em ceder a brinquedoteca para a professora de Arte desenvolver seu trabalho com as crianças. Em relato, nos disse sobre a importância de se ter seu próprio espaço com as crianças, já que considerava extremamente necessário realizar as atividades em uma sala reservada para as aulas de Arte.

Nesse sentido, declarou-nos que o professor de Arte necessita de um grande número de materiais para o desenvolvimento do seu trabalho, já que o deslocamento de tantos materiais de uma sala para outra prejudica diretamente o trabalho desse professor.

⁴¹ Utilizaremos professores regentes para se referir as professoras que estão a maior parte dos momentos com as crianças, porém reconhecemos que os professores de Arte também são professores regentes. Essa nomenclatura já aponta para as dificuldades de consenso entre as especificações desses profissionais (professor licenciado em pedagogia e licenciado em Arte) no contexto da Educação Infantil.

Percebemos a partir de nossas observações durante o desenvolvimento da pesquisa que a professora usava os seguintes materiais na sala de Arte com as crianças: potes de tintas, vasilhas com água para limpar os pincéis, panos para secar os pincéis, papéis picados, potes com lápis de cor, potes com giz de cera, vários tipos de papéis, revistas, tesouras, colas, jornal para forrar as mesas para o uso de tintas, bem como vários outros materiais recicláveis que enchiam a sala de Arte e davam suporte ao trabalho da professora. Nesta perspectiva de se defender um espaço para o trabalho do professor de Arte, ela nos explicou que

Sem a sala de Arte torna-se muito difícil, porque não dá tempo de eu arrumar tudo para correr para outra sala e pegar a outra turma, e muitas vezes o professor regente reclama se tiver alguma sujeira ou coisa fora do lugar na sala dele, tudo isso acaba prejudicando o trabalho do professor de Arte com as crianças (Diário de Campo, 25/06/2014).

Assim descrevemos a sala de Arte: nela havia quatro armários, sendo dois fechados por tranca, um para a professora de Arte do turno matutino e outro para a professora do turno vespertino, uma grande mesa no centro da sala, onde as crianças sentavam para fazer as atividades e conversar com a professora de Arte, um quadro branco, alguns cartazes colados na parede e dois armários grandes abertos onde se guardavam todos os materiais de uso coletivo das crianças e das duas professoras de Arte do CMEI.

Imagem 11 e 12: Acervo da pesquisadora, foto digital. Sala de Arte.



Quanto às relações que se estabeleciam entre os agentes daquele contexto para garantirem o efetivo desenvolvimento do trabalho da professora de Arte, apontamos quão importante eram as relações e as ações de pertencimento de grupo que fundamentavam e consolidavam as reivindicações da professora de Arte no contexto da EI. Em relação a isso, a professora de

Arte nos contou com muita satisfação que no ano de 2013 recebeu a visita de uma assessora técnica da Secretaria de Educação, que a procurou para conversar sobre seu trabalho com as crianças e sobre sua necessidade como professora de Arte da Educação Infantil do município; *“Eu me achei muito importante, alguém da SEDU, procurando a professora de Arte, poxa, imagina só”* (Diário de campo, 24/06/2014).

Segundo Dubar (2005) as relações construídas na dimensão de pertencimento de grupo trazem consigo as marcas da consolidação da profissionalização no contexto de trabalho; para esse autor, essa é uma importante dimensão do processo de socialização profissional.

Não era objetivo dessa pesquisa a observação das inter-relações entre a professora de Arte e as outras professoras, todavia atentar para esse processo de relações construídas diariamente é considerar a dimensão necessária de pertencimento de grupo, já que nas efetivas trocas entre as professoras também víamos se manifestar o processo de formação da professora colaboradora; assim ela nos assegurou que não tinha experiência na EI, segundo ela era muitas vezes com as professoras regentes que aprendia como construir muitas de suas ações com as crianças.

Devido a minha pouca experiência, tudo é novidade até para mim, porque tenho que bolar e otimizar uma aula para 50 minutos. Sei que uma atividade puxa a outra e atividade é o que não falta, meu repertório ainda é pequeno, por isso eu converso muito com as outras professoras, eu vejo o que elas fazem e vou seguindo e aprendendo com elas (Diário de Campo, 30/06/14).

Ao avistarmos nesse discurso uma direção para entendermos o processo de constituição docente da professora colaboradora; quanto à dimensão de construção de suas experiências, de seus saberes e de sua formação, supomos pertinente dialogar a respeito, e a assim ela nos relatou que:

A gente vai aprendendo mesmo é no dia a dia, a teoria fica lá no subconsciente e vai aparecendo na prática, mas pensar sobre isso, se eu estou fazendo isso por causa disso, não, tudo isso vai acontecendo lá na hora (Diário de Campo, 26/06/2014).

Movidos por tal alegação, nos colocamos diante do que anunciou as autoras Sonia Kramer e Solange Jobim (2008) no prefácio de sua obra “História de professores”, a saber, as muitas situações dicotômicas em que os professores são postos a escolher e a conviver, ora com a teoria, ora com a prática; dada a relevância e a circunstância dessas, a escolha de uma delas não é necessariamente a melhor escolha. Assim, percebemos que a perspectiva da professora

de Arte quanto ao lugar da teoria e da prática se aproximava da concepção de Freire (1996) de que toda prática anuncia uma teoria e, por conseguinte toda teoria anuncia uma prática.

No entanto, evidenciamos ainda que os momentos de trocas e de diálogos entre as professoras regentes com a professora de Arte também a influenciavam em direção a uma concepção de Educação Infantil que se aproximava muitas vezes, mesmo que não intencionalmente, de uma réplica das atividades do Ensino Fundamental. De modo que verificamos durante o processo de pesquisa que essas situações estavam instaladas nas nomenclaturas⁴² usadas pelas professoras em seu trabalho com as crianças, assim os termos e as preocupações de aprendizagem estavam muito próximos da concepção de Ensino Fundamental: *aula, alunos, aprender a ler e a escrever, vir para escola estudar*.

Termos esses que muitas vezes inundavam o dia a dia no CMEI e, com isso, marcava em sua grande maioria o fazer das professoras, refletindo diretamente nas concepções pedagógicas da professora de Arte: *“essa turminha é muito boa, porque a professora do ano passado deu muita coordenação motora”* (Diário de Campo, 29/07/2014), consideração da docente quanto ao modo como as crianças desenhavam e pintavam os desenhos delas.

Sobre tais concepções Cola (2014) nos adverte “que a arte na escola deveria ter uma função para possibilitar a expressão e esse trabalho deveria ser mais constante” (p.16), no entanto aponta para o quanto o ensino das Artes na Educação Infantil está distorcido; voltado mais a confecção de lembrancinhas, coordenação motora e com o intuito de dar prazer às crianças e acalmá-las. Vigotski (2003) também já criticava uma vivência estética que se reduzia “ao entretenimento e ao gozo” (p.225).

Quanto às formações continuadas do ano de 2014, promovidas pela Secretaria de Educação do município de Serra/ES, verificamos, conforme prescrito em calendário escolar e divulgado pela SEDU/Serra, três encontros de formação unificada⁴³ com as demais secretarias de Educação da região metropolitana do Espírito Santo. Esses encontros aconteceram no mês de junho, durante os jogos da seleção brasileira no período da Copa do Mundo de 2014. Esses

⁴² Verificamos que nas fichas avaliativas e nas pautas das professoras se utiliza a nomenclatura do ensino fundamental - alunos, essa marca conceitual colabora com uma concepção pedagógica que marca grande parte do fazer das professoras, verificada no número excessivo de atividades voltadas à alfabetização e a escrita com reiterada preocupação com a coordenação motora das crianças.

⁴³ A primeira formação aconteceu em 12/06/2014 e trouxe como tema particularidades da Educação Especial e Educação Inclusiva; a segunda formação aconteceu no dia 17/06/2014 e tratou de questões de gênero marcadas na vida social e na instituição de educação formal e a terceira foi no dia 21/06/2014 com o tema Consciência Ambiental.

vieram a reboque da necessidade de se possibilitar não só a formação entre os professores como também favorecer a mobilidade urbana dos docentes durante os jogos da seleção brasileira, já que fora permitido aos professores participarem das formações nas escolas nas quais tivessem vínculo empregatício e fossem mais próximas da residência.

A experiência de formação compartilhada entre os professores trouxe temáticas de abordagem geral e pertinentes à educação, e mobilizou encontros entre os professores do turno matutino e turno vespertino, já que a lógica de tempo das formações seguia o horário dos jogos da seleção brasileira.

Ficou a cargo das pedagogas do CMEI disponibilizarem o material visual das formações, pois não houve textos entregues aos professores; apenas alguns pequenos enunciados que guardavam relação com as dinâmicas sugeridas no material da formação os quais foram disponibilizados entre os professores.

Era responsabilidade das pedagogas organizarem o debate com as professoras e mediarem os assuntos da pauta da formação continuada e ao final construírem um texto para ser enviado à Secretaria de Educação visto que era necessária a devolutiva com as considerações dos participantes da formação.

Esse modelo de formação é criticado por Sonia Kramer (2005); pois segundo ela, “cursos esporádicos e emergenciais, não resultam em mudanças significativas nem do ponto de vista pedagógico nem do ponto de vista da carreira” (p. 220). A autora ainda sugere:

Que Saibamos implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos, contribuindo para sua profissionalização com ganhos em termos de planos de carreira e salário (KRAMER, 2005, p. 226).

Ainda na perspectiva de formação defendida por ela, verificamos que

Apesar de, com ou sem projetos do MEC ou de Secretarias, os profissionais designados para essa tarefa precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais. O eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidade de vozes e conquista da palavra (KRAMER, 2005, p. 225 - 226).

Encontramos ressonâncias dessas reflexões de Kramer (2005) quanto à dimensão política e crítica tão necessária à formação continuada no pensamento pedagógico de Paulo Freire (1996; 2014) e o entrelaçamos à visão de sujeito moral de Bakhtin (2010), pois esses autores assumem uma perspectiva de construção ética e política de constituição do sujeito, de modo que “não tenho álibi na existência: ser na vida significa agir, eu não posso não ser participante da vida real” (BAKHTIN, 2010, p. 154). Semelhantemente nos ensina Freire (1996) que “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (p. 17).

Essa provocação ontológica do ser social abriu-nos caminhos para questionarmos quais as lógicas dessas formações anunciadas por essas instituições formadoras quanto a considerar a dimensão política e crítica tão essenciais ao sujeito social que não se adapta, mas transforma o seu mundo, tal qual compreendemos por meio do pensamento de Freire que “[...] o homem é histórico, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (1977, p. 39); por isso se faz tão necessário assumir o evento existir e transformá-lo.

Ainda na mesma lógica dessas formações em serviço, promovidas e orientadas pela Secretaria de Educação no ano de 2014, apresentamos a configuração da formação continuada anual dos professores do CMEI do município de Serra/ES, pré-estabelecido em horário de trabalho (ANEXO I) no qual também está inserida a professora de Arte.

Nestes encontros de formação em serviço, as professoras escolhem previamente 01 dia da semana para que, após a saída das crianças, que se dá por volta de 17h20min, participem de seu processo de formação continuada até às 18h. Nessas reuniões, são propostos temas referentes à EI, a partir de orientações encaminhadas pela Secretaria de Educação do município. Acrescentamos que esses encontros de formação servem como requisito para mudança de nível horizontal das professoras, conforme plano de carreira dos docentes do município, validado pelo Estatuto do Magistério de Serra/ES.

Neste ano de 2014, a proposta de estudo para formação em serviço dos professores de CMEI são os documentos enviados pelo MEC: *Interações e brincadeira*⁴⁴. Assim, uma vez por semana ou a cada quinze dias, conforme calendário previamente apresentado e aprovado junto

⁴⁴ BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras nas creches. Brasília: MEC/SEB, 2012. Módulo I: Manual de orientação pedagógica. Módulo II: Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês. Módulo III: Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas. Módulo IV: Organização do espaço físico dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas. Módulo V: Critérios de compra e uso dos brinquedos e materiais para instituições de Educação infantil.

à Secretaria de Educação, um ou dois professores são responsáveis por iniciar as considerações feitas a partir de sua compreensão dos textos.

No mês de maio de 2014, acompanhamos a professora de Arte, pois ela e outra professora foram as responsáveis pela sistematização e mediação dos conteúdos do manual enviado pelo MEC. O tema proposto para aquele dia foi “*Bebês que sentam*”, tema inserido no módulo II. Assim, enquanto conversava com as demais professoras ela mencionou: “*gente, eu tô aprendendo a ser mãe, porque não é a faixa etária que a gente pega aqui no CMEI*” (Diário de Campo, 29/05/2014).

A professora de Arte, durante o processo de formação com seus pares acrescentou ainda, “*mas tudo, bem tá dando boas ideias, se um dia eu for trabalhar, porque eles (bebês) vão poder sentir as texturas, vou proporcionar essas coisas a eles*” (Diário de Campo, 29/05/2014). Isso porque no CMEI não havia berçário, porém, o documento do MEC se destinava a atender as crianças de 0 a 3 anos, com o argumento de que esta faixa etária fora mantida invisível historicamente.

Questionamos a professora a respeito do modo como são feitas essas formações em serviço e o quanto contribuem com seu trabalho docente, e ela apenas nos respondeu: “*só dá pra ler o material e nada mais*” (Diário de Campo, 17/09/14).

Em face de esse depoimento, ressaltamos o consenso entre estudiosos da Educação Nóvoa (1995), Freire (1996), Lüdke (2012), Vigotski (2003) quanto à importante dimensão da pesquisa e dos processos de formação à consolidação da profissão docente. Todavia, percebemos que as condições materiais para que se efetivem os estudos sistemáticos da professora esbarram em uma lógica de intensificação do trabalho docente com pouco tempo destinado a estudos (GATTI; BARRETO, 2009). Ressaltamos, porém que não se trata de desconhecimento por parte da professora das importantes dimensões inerentes à docência, pois nos relatou seus esforços para construção e apropriação dos saberes da docência:

O que direciona minhas aulas com as crianças é sempre o projeto que elaboro, eu fico atenta ao perfil da turma. **Eu pesquiso tanto, preparo tanto**, eu sou muito estressada, tenho que ver a coisa andando. Acho que a pessoa tem que se enquadrar, quem fica é mesmo porque tem vocação, quem acaba ficando é porque tem o perfil mesmo, porque tem que ter paciência e **vontade de pesquisar** (Diário de Campo, 02/09/14, grifo nosso).

Sob tais constatações, evidenciamos na professora de Arte o processo de abertura à “curiosidade epistemológica” importante postulado defendido por Freire (1996). Contudo consideramos os imbricamentos sociopolíticos, pois visualizamos a totalidade dos eventos que constituem os processos formativos da professora; sendo assim, o processo de formação é uma via de mão dupla entre o contínuo processo de construção de autonomia do professor e a necessária consolidação de políticas públicas permanentes de formação (BRASIL, 2009b).

Ainda sobre isso, a colaboradora da pesquisa nos informou que não houve formação específica promovida pela SEDU/Serra para os professores de Arte de CMEI no ano de 2014, porém afirmou que no ano de 2013 participou de três encontros em outro local destinado à formação continuada para os professores de Arte de EMEF com as temáticas voltadas a práticas pedagógicas.

Em relato, disse-nos que gostou e achou muito organizada, considerou que a equipe responsável foi muito objetiva diferentemente de outras formações que já participou na outra rede municipal em que trabalha, porém ressaltou:

A formação foi muito boa, muito objetiva e organizada, só que fiquei pensando que aquilo que ela falou era muito perfeito, será que ela não teve nenhuma dificuldade para fazer aquilo tudo? Porque eu sei que na prática as coisas não acontecem assim, a gente tem muita dificuldade pra fazer as coisas no dia a dia (Diário de Campo, 18/08/2014).

O testemunho nos possibilitou compreender que as trocas no ambiente formador são imprescindíveis, pois o professor quer ouvir e ser ouvido; por isso é necessária à relação dialógica, “aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 1996, p. 86); também o é fundamental a abertura e a permissão das problematizações (FREIRE, 2014) trazidas pelo professor de seu angustiante cotidiano, quanto a tais dimensões formativas Schütz-Foerste (2010) ressalta que

Na formação de professores de arte é fundamental estabelecerem-se espaços ampliados de qualificação do trabalho docente, favorecendo a parceria entre os sujeitos em diferentes estágios de socialização profissional. Em especial, é necessário promover a troca de experiências entre eles (p. 25-26).

Em análise, quanto ao trabalho desenvolvido pelos professores de Arte, Schütz-Foerste já demonstrara a “recorrente dualidade” nas propostas de formação que se situam “entre oferecer um conteúdo de cultura geral ou o domínio de técnicas para a produção artística” (apud SCHÜTZ-FOERSTE, 2012, p. 29). Essas indicações nos levam a atentar para os motivos que

encerram o professor de Arte nessa constante dualidade e nos possibilitam problematizar sob quais aspectos a formação continuada do professor de Arte tem se efetivado nos ambientes formadores.

Ao considerar a relevância dos processos formativos na constituição do trabalho docente, acreditamos no importante passo para um espaço formador que rejeite a ação formativa que se consolida em comunicados, pois “no antidiálogo quebra-se àquela relação de ‘simpatia’ entre os polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados” (FREIRE, 1977, p.142).

Perguntada sobre as condições materiais para efetiva participação e comparecimento as formações fora do seu local de trabalho, as quais foram disponibilizadas no ano de 2013, considerou que:

A formação era para EMEF, não era específica para CMEI, e a gente era obrigada a participar, e eu só poderia participar nessa condição, depois eu teria que repor a carga horária de planejamento das professoras regentes; aí a gente desanima, porque eu ia lá e depois na outra semana eu tinha que repor a carga horária delas de planejamento no meu planejamento de 16h20 as 17h, poxa eu ficava muito cansada, porque aí eu não tinha mais PL, eu dava cinco aulas direto para as crianças a semana toda, sem parar pra comer ou ir ao banheiro, assim não vale a pena, desgasta muito (Diário de Campo, 18/08/2014).

Sobre as dificuldades de deixar seu local de trabalho para comparecer às formações continuadas, a professora de Arte se expressou da seguinte forma: *“Eu queria um dia de Planejamento como tenho na EMEF, eu sei que pela dinâmica do CMEI não é possível, eu ter um dia só para planejamento”* (Diário de Campo, 29/08/14).

A atual dinâmica de planejamento adotada na Educação Infantil do município de Serra/ES impossibilita que a professora de Arte tenha durante a semana de trabalho um dia reservado ao seu planejamento. Essa sistematização gera não só possíveis desgastes interpessoais entre as professoras, como também acarreta fragilidades no processo de formação continuada da professora de Arte, já que se sente desanimada de participar dos processos de formação fora do local de trabalho, fato que prejudica seu processo de profissionalização.

Com efeito, a análise desses contextos formativos à luz da teoria, permitiu-nos verificar que tanto Nóvoa (1995) quanto Freire (2014) afirmam a natureza política do ato educador. E suas afirmações vão ao encontro do perquirido nesta pesquisa, pois dada a importância do estatuto político da profissão docente se exige um espaço/tempo crítico-reflexivo para o

estabelecimento da práxis a qual compreendemos “não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 30).

Nesse entendimento, nosso processo de investigação mostrou que as formações promovidas pela instituição formadora não trazem em seu cerne a natureza política do ato educador e tão pouco atentam para um processo dialógico com eles, visto que se estabelecem prioritariamente pelos seguintes modelos: pela leitura de manuais pelas professoras em um período de 30 minutos semanais após a jornada em sala com as crianças e pelo repasse de práticas pedagógicas aos professores para aplicação no cotidiano escolar. Com efeito, percebemos a elevação de uma dimensão de repasse de informações aos professores e a imersão da dimensão crítica-reflexiva que para nós se fortalece a partir de um processo dialógico entre professores e instituições formadoras e por sua vez se consolida na práxis.

Em face do exposto e diante dos relatos da professora, a primeira vista, consideramos que nesse contexto é fato recorrente nas formações em serviço uma lógica que não atenta para a natureza política do ato educador nem tampouco se abre ao diálogo ou a problematização com o professor, tal lógica impede “nossa tarefa educacional, [...], a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora” (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

Esse modelo de formação, narrado pela professora de Arte e assumido prioritariamente pelas instituições formadoras, que levam em conta apenas a prática pedagógica, contribui com o exercício diário da docência, todavia se silenciam quanto aos aspectos críticos-reflexivos inerentes à ação educativa, e em consequência abandonam progressivamente a natureza política do ato educador; e como afirma Nóvoa (1995) os professores são “inevitavelmente agentes políticos” (p. 17), por isso ancorados no pensamento de Freire (1996), ressaltamos que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p. 39).

Não se trata, porém de negar os saberes docentes (TARDIF, 2014) tão silenciados pela racionalidade técnica, nem tampouco retomar as já desgastadas querelas da dicotomia entre teoria e prática (KRAMER; JOBIM, 2008), mas a necessária consolidação da ascensão definitiva da práxis docente tão necessária ao contínuo exercício profissional do professor, pois “o eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica [...]” (KRAMER, 2005, p.225).

Nesse sentido, Nóvoa nos aponta como importante aspecto da profissionalização docente a consolidação do caráter pedagógico e a relevância social da educação para a sociedade e, diante disso, nos provoca a pensar sobre a mudança de tais movimentos formativos, pois os professores devem assumir “a tarefa de promover o valor da educação: ao fazê-lo, criam condições para a valorização das suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional” (1995, p. 18).

Ao dimensionarmos a assunção do professor na tomada de decisões e por sua vez na construção de sua autonomia, apresentamos na próxima seção nossas aproximações ao nosso entendimento e ao esclarecimento da construção da autonomia da professora de Arte participante desta pesquisa.

5.1.1 Com a palavra a professora de Arte: o processo de construção de autonomia docente

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 1988, p. 95).

Para Bakhtin (2006) a palavra é “fenômeno ideológico por excelência”, uma ponte entre mim e o outro, logo nos constituímos nas inter-relações por meio da linguagem, de modo que nossa palavra se encontra com a palavra do outro, pois a palavra é o “modo mais puro e sensível da relação social” (Ib., p. 34).

Em face do exposto, esta seção foi construída a partir do roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE J) intitulada “Ser professor de Arte na Educação Infantil”, na qual a professora de Arte trouxe em seus discursos sua subjetividade com o resgate de sua memória e nos permitiu compreender a trajetória socioprofissional entrelaçada aos objetivos da pesquisa. Então, buscamos nesses discursos pistas que nos permitissem compreender as experiências sociais da professora; no fluxo do discurso e movidos pelo questionamento: Como se forma o professor de Arte no contexto da EI? Como o professor de Arte constrói sua autonomia?

Nessa corrente discursiva consideramos que ao tomarmos o processo de socialização profissional como a “construção social da realidade” (DUBAR, 2005), reconhecemos não

serem apenas os espaços-tempos formativos institucionalizados *o lócus* privilegiado para a nossa construção socioprofissional, de modo que os processos formativos não se dão apenas pela via da instituição formadora, assim focalizamos outros aspectos, como a dimensão subjetiva, que também engendra o trabalho da professora de Arte.

No entanto, reconhecemos os limites e as inter-relações sociais, políticas e econômicas que afetam a construção da subjetividade do indivíduo, e consideramos que “o homem, sujeito e objeto na produção do conhecimento, não é um indivíduo isolado, mas um sujeito social que realiza a história e nela se realiza” (CIAVATTA, 2001, p. 125).

Conhecer a história da professora de Arte, portanto, foi essencial para construção desse relatório de pesquisa, pois ao ouvirmos as palavras dela alçamos a condição de alteridade e a abertura do diálogo, que nos possibilitou reconhecer que “o momento da atuação do pensamento, do sentimento, da palavra, de uma ação, é precisamente uma disposição minha ativamente responsável, [...] no contexto da minha vida real, unitária e singular” (BAKHTIN, 2010, p. 91-92).

E esse discurso se consolidou por meio da entrevista semiestruturada gravada, transcrita e analisada. Para isso, seguimos os protocolos de pesquisa e os cuidados éticos quanto à permissão da gravação e a posterior transcrição das falas do sujeito participante. Não fizemos a entrevista em um único momento, devido à demanda de atividades da professora no CMEI, mas conversamos durante as primeiras semanas do mês de agosto do ano de 2014.

Seguimos o roteiro de entrevista, porém permitimos a professora ficar à vontade para se debruçar sobre nossos questionamentos, ampliá-los ou encaminhá-los conforme preferisse, pois nosso objetivo era ouvir seus depoimentos.

Para além da obtenção de repostas da professora, tivemos o intuito de refletir com ela; procurávamos sua assunção como “ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 41), de modo que nos apresentou suas primeiras experiências de ser professora.

É a minha primeira experiência, já fui logo efetiva, porque passei em todos os concursos que fiz, e por falta de experiência a gente erra muito, a gente grita, eu gritava, aí vi que não é isso, a gente vai aprendendo. Meus erros que errava antes, eu não vou errar mais, não sei se ajudou, mas eu sempre fui destaque na escola, a minha infância toda foi sendo ajudante de escola. Eu já brincava de escola, sem saber o que seria de mim no futuro. (Diário de Campo. 07/08/14).

Assim, encontramos nas reflexões da professora seu encontro com a docência desde a infância:

Quando eu era mais nova eu ia para o Rio de Janeiro e lá eu tenho uma tia que era professora, eu ajudava ela a corrigir as provas, fazer as coisas da escola eu gostava disso, acho que isso ajudou eu me tornar professora, é, acho que ela me influenciou muito (Diário de Campo, 14/08/14).

Com efeito, pensar a socialização profissional é compreender as etapas e os estágios socioprofissionais do sujeito, bem como as marcas que esses percursos socializadores acarretam a aquele que os vivencia; porém ampliamos esse conceito para os processos de apreensão e imersão de uma cultura profissional (DUBAR, 2005) e assim verificamos no discurso da professora a evidente iniciação à profissão docente desde a infância. Lüdke (1996, 2004) em suas pesquisas, observa tal fato e o evidencia ao demonstrar, que o professor mesmo antes de sua formação inicial, já traz consigo certa experiência sobre o ser professor.

No processo de compreendermos a relação da professora participante da pesquisa com a profissão docente sempre lhe perguntávamos sobre suas motivações para tornar-se professora de Arte na Educação Infantil do município; ao que nos mencionava reiteradamente sobre sua identificação com essa etapa da educação básica, todavia suas menções estavam sempre atreladas às dificuldades vivenciadas por ela no Ensino Fundamental:

Eu queria sentir o município, e eu não estava mais aguentando dois turnos com ensino fundamental. Ficar brincando com crianças é muito gostoso, eu não seria outra coisa, apenas professora ou designer, aqui [Educação Infantil] não temos problemas de indisciplina, eu tenho esse tipo de problema no Ensino Fundamental, aqui dá pra trabalhar legal, porque eu prefiro as crianças chorando da Educação Infantil que as crianças do Ensino Fundamental que querem me tirar do sério (Diário de Campo, 20/08/14).

O desejo de construção da carreira profissional e a escolha pela profissão docente fora evidenciada durante toda a entrevista, de modo que nos participou sobre as vantagens de ser professora:

Pelo fato de eu ter um plano de carreira, ser estatutária, eu seria de qualquer maneira uma funcionária pública, mas o que gosto de ser professora é que as coisas não são repetitivas, é sempre algo novo que tenho que fazer nova turma, novos desafios, **eu posso escolher**, no meu trabalho anterior fiquei seis anos fazendo a mesma coisa todos os dias (Diário de Campo, 18/08/14, grifo nosso).

Ao mencionar a possibilidade de fazer escolhas na profissão, ela nos demonstrou o necessário processo de construção de autonomia docente, todavia questionamos em que residia essa escolha ou como ela se dava em seu cotidiano e quais as dimensões e os limites dessas escolhas. Para tantas questões, ela foi taciturna:

Na verdade, eu vou buscando referência em blogs, em livros. Vou a museus, fui a um festival de cultura japonesa, isso expande a cabeça, a gente volta com mais vontade, você volta com gás, lá a gente vê muita referência, vê muito trabalho (Diário de Campo, 16/08/2014).

Aparentemente, para a professora de Arte a construção da autonomia se dá no âmbito das escolhas de suas atividades para as crianças e na construção de um repertório cultural, porém esse conceito também se volta ao controle que o professor tem de seu trabalho, pois autonomia de professores “diz respeito ao controle dos professores sobre seu trabalho e às possibilidades de se fazer escolhas fundamentadas na reflexão sobre os desafios que enfrentam no cotidiano” (FIGUEIREDO; MICARELLO; BARBOSA, 2005, p.156).

Por isso, nos voltamos a entender como se estabelece o controle que a professora tem de seu fazer, e se esse controle vincula-se a outros aspectos da profissão, já que consideramos que a construção da autonomia “exige o desenvolvimento de uma cultura profissional na qual a autonomia seja reconhecida como requisito da formação” (FIGUEIREDO; MICARELLO; BARBOSA, 2005, p.158).

Nesse entendimento, perguntamos se a formação inicial supriu as necessidades surgidas no cotidiano de seu trabalho, e ela apontou para a responsabilidade de se construir conhecimento: *“Sim, me deu muitas referências, para eu **construir conhecimento**, coisas e ter ideias”* (Diário de Campo, 12/08/20014, grifo nosso).

A responsabilidade com a ação docente demonstrada pela professora nos sinaliza a dimensão de compromisso tão necessária ao exercício da docência, pois aliados ao pensamento bakhtiniano, descobrimos que

O dever encontra a sua possibilidade originária lá onde existe o reconhecimento do fato da unicidade da existência de uma pessoa e tal reconhecimento vem do interior dela mesma, lá onde esse fato se torna o centro responsável, lá onde eu assumo a responsabilidade da minha própria unicidade, do meu próprio existir (BAKHTIN, 2010, p. 99).

Encontrar-se com esse dever é, sem dúvida, uma atitude envolta ao processo de construção de autonomia, pois essa é a “compreensão das formas ou dos efeitos políticos dos diferentes

modos de conceber o docente, bem como nas atribuições da sociedade no qual estes profissionais atuam” (CONTRERAS, 2002, p.25). Assim, consideramos como uma via de fortalecimento do processo de autonomia docente a melhora das condições de apropriação das objetivações inerentes ao trabalho do professor de Arte com crianças pequenas, pois percebemos em nossas observações apenas um sentimento de autonomia ou de controle relativo das ações docentes.

Embora verifiquemos na professora de Arte suas escolhas quanto às atividades, às técnicas e aos objetivos a serem atingidos pelas crianças, também percebemos entraves que cerceavam a plena condição de autonomia dela, haja vista alguns confinamentos e condicionamentos observados em sua ação docente e atrelados a lacunas de seus processos formativos.

Para exemplificar tais considerações, trataremos da dimensão de escolhas de práticas pedagógicas tomadas por ela durante seu momento com as crianças no galpão do “Caranguejo” e na sala de Arte. Mesmo não sendo objetivo de essa pesquisa abordar a perspectiva de ensino e de aprendizagem, a figura do *flâneur* desenvolvida pelo poeta simbolista Charles Baudelaire⁴⁵ nós inspirou a pensar que não podíamos apenas contemplar as práticas pedagógicas, mas deveríamos trazê-las à baila para discussão, já que consideramos as implicações de tais práticas nos processos formativos da professora de Arte.

Imagem 13: Acervo da pesquisadora, foto digital. Crianças pintando uma imagem reproduzida a partir da produção do artista brasileiro Romero Britto. Local: Galpão do Caranguejo



⁴⁵ Charles Pierre-Baudelaire, nasceu na cidade de Paris em 09 de abril de 1821, foi um importante poeta simbolista e considerado um dos precursores da tradição da poesia moderna. Difundiu a figura do *flâneur*, um observador, um contemplador das imagens da modernidade que anda pelas cidades a contemplar as mudanças citadinas provocadas pelo processo de modernidade. Disponível em <http://copyfight.me/Acervo/livros/BAUDELAIRE,%20Charles.%20Sobre%20a%20Modernidade.pdf>. Acesso em: 15 de out. de 2014.

Nesse sentido, verificamos o frequente uso de representações imagéticas de um único artista plástico brasileiro. A justificativa da professora para o uso reiterado de cópias, destinadas apenas à cobertura de cores sobre o desenho por parte das crianças, era devido às limitações arquitetônicas promovidas pelo insalubre espaço nomeado como “Galpão do Caranguejo”, local já descrito anteriormente. Assim, ela nos disse: *“Aqui, infelizmente, vai ser na base da Xerox, do lápis, da cola, porque aqui tá meio difícil”* (Diário de Campo, 21/05/2014).

Imagem 14 e 15: Acervo da pesquisadora, foto digital. Crianças pintando um losango para a bandeira nacional em comemoração a Copa do Mundo de 2014. Crianças brincando com jogos de montar ao término da atividade proposta pela professora. Local: Galpão do Caranguejo



De fato reconhecíamos o “Galpão do Caranguejo” como um espaço ruidoso e insalubre, por isso as dificuldades em se promover o acúmulo de experiências e vivências estéticas voltadas à imaginação e a criação das crianças, postulados esses defendidos na obra de Vigotski (2009).

Diante do exposto e conforme as imagens, observamos que o trabalho desenvolvido pela professora de Arte com as crianças no “Galpão do Caranguejo”, voltava-se em sua maioria para práticas pedagógicas que se resumiam muitas vezes com o fim na comodidade da própria professora, visto as condições precárias de trabalho naquele espaço com intensa aglomeração de pessoas. Com isso notávamos que as atividades escolhidas pela professora não guardavam relação com as atividades das aulas anteriores, já que se tornava inviável retomar qualquer atividade, tampouco havia espaço para alocar materiais que estivessem sendo criados ou construídos pelas crianças em um processo de criação coletiva, e, sobretudo pela dificuldade de comunicação naquele espaço com intensos ruídos e muitas vozes. Assim, o processo de

ação educativa consolidava-se atrelado às condições de precariedade encerradas àquele espaço físico.

Desse modo, a professora aguardava ansiosamente, pela mudança para o novo CMEI, então exprimiu suas expectativas ao entrar no novo espaço reformado e ampliado: *“Agora, vou poder trabalhar melhor, com coisas diferentes, tenho facilidade, porque foi muito difícil no galpão, tive muito desgaste físico e vocal”* (Diário de Campo 27/06/14). No entanto, observamos que as práticas de reprodução que privilegiavam o domínio de coordenação motora continuaram no novo espaço: a sala de Arte.

Imagem 16 e 17: Acervo da pesquisadora, foto digital. Representação de peixe a partir da impressão da mão das crianças com tinta guache. As crianças desenhando a partir de desenhos estilizados pela professora de Arte no quadro branco. Local: Sala de Artes



Diante de nossas observações, abrimos o diálogo para entendermos as motivações que levavam a professora a escolher essas práticas, ao que nos dizia: *“O lanche e a janta prejudicam meu trabalho, se eu pudesse dar um jeito de mudar isso, porque perco muito tempo, mas sei que isso é da Educação Infantil.”* (Diário de Campo, 30/06/14). As especificidades da EI, como acompanhar as crianças menores ao banheiro, servir água, acompanhá-las no lanche e no jantar são peculiaridades do cuidado que devem se tornar não um entrave, mas um possível espaço de promoção e de apreensão de saberes pelas crianças.

Ainda com intuito de compreendermos as especificidades do componente curricular de Arte no contexto da EI, perguntamos a ela sobre a função da arte naquele contexto educacional, ao que nos disse que *“a Arte ajuda construir o repertório visual da criança”* (Diário de Campo, 04/08/14).

Consideradas essas questões, retomamos o conceito de práxis que se processa na “unidade entre teoria e prática” (VASQUEZ, 2011, p.214), e acreditamos que se faz necessário no contexto de trabalho do professor de Arte as condições materiais para que se efetivem as relações de dependência entre teoria e prática e com isso surjam possibilidades de um trabalho criador que se processa, sobretudo na concretude da práxis.

Assim, na tentativa de compreendermos as conexões e as implicações dos processos de formação os quais constituem o trabalho da professora, perguntamos-lhes sobre o seu hábito de ler e as relações dessa ação em sua prática, porém nos declarou sobre as dificuldades para manter uma rotina de leitura em seu dia a dia.

Agora até que não estou lendo, parei de ler para fazer a pós, falta de tempo, tem muito tempo que eu não leio algum livro, gosto de ler histórias em quadrinhos. Eu leio artigos da internet, eles são curtos, gosto de matérias de blogs, de material didático, grupos de facebook, assim crio meu repertório (Diário de Campo, 15/08/2014).

Verificamos que os impedimentos de ler da professora circundavam entre a falta de tempo, condição atrelada à intensificação do trabalho docente (GATTI; BARRETO, 2013) e ironicamente ao tempo destinado a seu processo de profissionalização, assim consideramos que a professora distinguia estudo de leitura, de modo que se processa nesse horizonte um contexto de distanciamento da já mencionada “disciplina intelectual” (FREIRE, 1995) ação necessária ao trabalho docente.

Também lhe perguntamos sobre seus gostos pessoais e as prováveis influências deles no processo de construção de seu trabalho com as crianças e assim nos respondeu:

Sempre tenho que buscar coisas novas as cabeças são outras as crianças mudam. Eu gosto de Facebook, televisão, desenho, jogos, eu faço artesanato origami. Sou viciada em computador, sempre gostei de computador, só uso para coisa útil, mas também gosto de cinema. Bem eu ia muito ao cinema no começo do ano, mas fiquei muito desgastada com aquele espaço [Galpão do Caranguejo]. Lá eu fiquei muito cansada, muito cansada fisicamente, era muito barulho, eu não queria ver ninguém. Olha, mas daí fazer essas coisas com as crianças não dá, porque tem que ter alguns recursos de computador, enfim. Acho que 40 minutos é muito corrido, a gente se vira, aí, vai improvisando como dá, poxa, eu sei que eu podia fazer algo melhor, mas falta tempo para eu planejar (Diário de Campo, 15/08/2014).

Contudo, a professora de Arte sempre demonstrou preocupação com o desenvolvimento de seu trabalho com as crianças, e nos mencionou seu desejo por mais tempo para seu processo de formação:

Podia ter uma formação para receber os professores de Arte de CMEI, em um lugar que nós pudéssemos trocar experiências, porque eu vejo que só tenho as outras professoras e nas atividades delas eu vejo que tem algo de artístico, mas tem mais coisas de alfabetização, então, fico sozinha, eu queria trocar ideias com um profissional da Sedu, teve uma formação que uma galera deu o nome pra gente se organizar, mas depois não teve mais formação e ficou assim. (Diário de Campo, 30/09/14).

Acreditamos que não deva “ficar assim”, tendo em vista a necessidade de espaços formativos voltados às especificidades do trabalho do professor de Arte com crianças pequenas, pois reconhecemos que

Para desenvolvermos o nosso trabalho com eficiência e qualidade, precisamos praticar ações como estudar, participar de cursos, buscar informações, discutir, aprofundar reflexões e práticas com colegas docentes. É importante participar ainda das associações de professores, de arte-educadores, o que contribui para a atualização e o desenvolvimento profissional e político, em todos os níveis de ensino (FERRAZ e FUSARI, 2009. p. 52).

Por isso, em nosso exercício de reflexão, a tomar os processos formativos como mediações, nos interessa analisar tais fenômenos sociais, pois “a mediação é a especificidade histórica do fenômeno” (CIAVATTA, 2001, p. 132) e em nossa análise compreendemos as implicações dos processos formativos refletidos na prática da professora; porque “conhecer um objeto é revelar sua estrutura social” (CIAVATTA, 2001, p. 130), e diante disso nos convém entender as relações estabelecidas entre a professora e o seu meio, e vice-versa.

Portanto, figura-se em nossa análise as dificuldades da professora de Arte em assumir seu pleno processo de autonomia, devido às implicações com os processos sociais que a circundam. Logo, não pretendemos lançar sobre as práticas da professora um olhar parcial, mas reconhecemos as tensões e os embates político-sociais que a influenciam em seu processo de estabelecimento de construção da autonomia, e que não se dá desvinculado de seus processos formativos e das condições de apropriação dos contextos socioculturais.

Não negamos com isso “o ato responsável” (BAKHTIN, 2010, p. 10) do professor, todavia consideramos as condições políticas, éticas, estéticas, econômicas e sociais, enfim, o conjunto de objetivações que devem ser estabelecidas para a continuidade da retomada da ação responsável do professor.

5.2 A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA/ES

Com a obrigação da lei nº 11.738/2008, que versa sobre a garantia de um terço de planejamento para os professores da Educação Básica, coube aos sistemas de ensino se adequar ao cumprimento dessa prerrogativa. De modo que no município de Serra/ES, isso se consolidou no ano de 2012, a partir da implementação dos componentes curriculares de Arte e de Educação Física na Educação Infantil do município. Ressaltamos, porém, que os componentes curriculares de Arte e de Educação Física já figuravam como obrigatórios desde a LDBEN/96.

No entanto, esse avanço legal que garantiria tempo destinado ao planejamento dos professores, se efetivou com a entrada dos professores de Arte e de Educação Física, pois esses seriam os responsáveis por garantirem o período de planejamento dos professores regentes da Educação Infantil do município (ANEXO I).

Embora reconheçamos que o período destinado ao planejamento se trate de uma conquista da categoria docente, verificamos a partir de nossas observações *in loco* alguns efeitos do cumprimento dessa lei no trabalho do professor de Arte, pois percebemos se delinear tais situações conforme nos participou a professora:

Semana passada foi tenso, porque faltou tanta professora, porque estavam de licença médica que eu fiquei sem graça de tirar licença também e trabalhei com muita dor na garganta. Bem, eu me sinto pouco à vontade, com elas [professoras regentes] dizendo e o meu PL? Quem vai me dar meu PL? Eles [Secretaria de Educação] mandaram uma professora para repor os PLs de semana passada da professora de Educação Física que ficou de licença, só que antes da substituta chegar, já que não pode dispensar os meninos nós distribuímos as crianças na sala das outras professoras, foi complicado, porque eu já tinha dado aula para o grupo V e tive que dar outra aula, enfim é complicada essa situação toda (Diário de Campo, 17/08/14).

A situação complicada a que a professora de Arte se refere é o fato de que tanto ela quanto a professora de Educação Física são as responsáveis por garantirem a carga horária de planejamento das professoras regentes (ANEXO I), entretanto quando a primeira ou a segunda estão de licença médica, as professoras regentes perdem seus planejamentos do dia.

Para nossa compreensão dos fatos relatados pela professora de arte, entramos em contato por telefone⁴⁶ com o responsável técnico do departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação. Fomos informados de que nos casos de licença de professores, é responsabilidade da diretora do CMEI, solicitar junto ao RH da Secretaria de Educação, uma extensão de carga horária para que outro professor de Arte ou de Educação Física da rede municipal assumam a carga horária do professor licenciado.

Entretanto, segundo nos informou a professora colaboradora, é difícil encontrar professores de Arte da rede com carga horária disponível, pois segundo ela:

Este município é inflexível, quanto à carga horária do professor de Arte e de Educação Física, se faltar algumas horas, eles não me dão OA⁴⁷ como em outros municípios, tenho que fechar minha carga horária em outra escola, assim é ruim para o professor e também para a escola que não tem o profissional todos os dias na escola (Diário de Campo, 18/09/14).

Além desse impasse de cumprimento de carga horária de planejamento das professoras regentes e do desconforto que causa as cobranças quanto à garantia do PL, conforme relatado pela colaboradora de pesquisa, também percebemos que esse processo, legítima uma lógica hierárquica não intencional entre as professoras do CMEI, que é reiterado pelas famílias das crianças e também pelas crianças, como afirma a professora:

Quando eu estou na primeira aula com as crianças e chega uma mãe na porta da sala, eles perguntam: Cadê a professora da sala? E perguntam quem eu sou, se sou substituta; aí eu falo que sou a professora de Arte. Eu sei que elas não têm culpa, é porque eu fico pouco tempo, só 50 minutos com as crianças, e a professora regente fica mais tempo. E também quando as crianças estão comigo na sala de Artes, elas perguntam quando vão voltar para as salas delas (Diário de Campo, 15/09/14).

A lógica empregada pela Secretaria de Educação do município de Serra/ES para cumprimento da lei de um terço de planejamento para as professoras regentes de Educação Infantil atribui a responsabilidade dessa efetivação aos professores de Arte e de Educação Física (ANEXO I), reforçando a existência de um processo hierárquico não intencional entre as professoras regentes e as professoras de Arte. Sob essa ótica, Padilha e Oliveira (2013) ao discorrer sobre as condições profissionais no contexto da Educação Infantil apontam que

⁴⁶ Contato feito no dia 17 de setembro deste ano com responsável pelo RH da Secretaria de Educação.

⁴⁷ OA: Abreviatura de Outras Atividades, termo utilizado em outro município da região metropolitana do ES, para professores que não tem a carga horária completa na escola. Explica-se: o professor que possui carga horária reduzida devido ao número de turmas fica disponível na escola e cumpre o restante da carga horária com atividades a critério da escola. O município da Serra não adota tal prática, alocando o professor de Artes e Educação Física em outras Unidades de Ensino para que completem a carga horária total de 25 h/a semanais.

[...] via de regra, o trabalho educativo é marcado por desigualdades e por certa hierarquização nas relações de trabalho – expressas nas diferenças das condições de vida dos profissionais, no regime de contratação e salário, em sua formação e na organização e planejamento da prática educativa (p. 134).

Contudo, não notamos durante nossas observações qualquer disputa entre as professoras que exceda em desejo de afirmação profissional ou em visibilidade do trabalho docente junto às crianças ou às famílias. Pelo contrário, notamos uma relação de convivência harmoniosa entre as professoras, firmada em relações interpessoais e em tentativas de desenvolvimento de trabalhos integrados entre elas com as crianças.

No entanto, essa harmonia pode ser abalada no momento em que o professora de Arte precisar se ausentar do CMEI, tendo em vista a fragilidade interpessoal pautada nessa garantia de planejamentos das professoras regentes pela professora de Arte.

Além de uma lógica hierárquica não intencional entre as professoras, essa situação infunde um processo de fragmentação do espaço-tempo das atividades no CMEI, pois o professor de Arte e de Educação Física possui seu tempo com as crianças fragmentado em hora/aula de 50 minutos (ANEXO I), pois este tempo é reservado para o planejamento da professora regente. E, assim surge um tênue movimento de descaracterização de trabalho integrado (BRASIL, 2010) na Educação Infantil, pois se observa que essa fragmentação do tempo em hora/aula traz a concepção de disciplinas à Educação Infantil.

Ademais, observamos que o contexto da Educação Infantil está demarcado como local de pertencimento do professor regente e, por isso, a professora de Arte ainda não é vista como um profissional que compõe os espaços-tempos da Educação infantil; é, ela, coadjuvante do enredo protagonizado pelas professoras regentes; situação essa, que atribuímos à condição imposta à professora de Arte de promotora do tempo de planejamento no CMEI.

Diante disso, temos o intuito de continuar o processo de rompimento dessas dicotomias e viabilizar a prática do professor de Arte que não disputa espaço com os outros professores. Ele já compõe a nova configuração da Educação Infantil, por isso é importante pensar o trabalho desses docentes de maneira integrada para se efetivar a “descolarização” da Educação Infantil a qual não dialoga com o ensino em perspectiva de disciplinas, mas de integração e articulação dos saberes com o reconhecimento de todas as dimensões constitutivas da criança (BRASIL, 2010).

5.3 ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DO PROFESSOR DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aqui não tem alfabeto?
(Diário de Campo, criança do grupo III, 18/08/14).

Embora as crianças não sejam os sujeitos diretos desta pesquisa, não podemos prescindir delas, pois não conseguimos entrar naquele contexto e não ouvi-las, não vê-las, não tocá-las e não nos relacionarmos com elas; afinal estivemos durante cinco meses consecutivos naquele contexto no qual cumpríamos as rotinas do CMEI e acompanhávamos a professora de Arte. De modo que na sala de Artes, em volta de uma grande mesa sentava eu, as crianças e a professora de Arte um ao lado do outro, local escolhido pela professora para que interagíssemos.

Assim, dentre os muitos dias em que estivemos na sala de Artes, houve um dia em especial na qual destaco, ao ouvir o relato de uma criança de 3 anos que, sentada ao meu lado, dirigiu-se a mim e questionou-me: *Aqui não tem alfabeto?*

Naquele momento, olhei para a professora colaboradora e esperei sua resposta, então, ela disse à criança: *“Aqui não, aqui vai ter muita coisa: cor, desenho, cartazes, tinta, enfim, mas não alfabeto”* (Diário de Campo, 20/08/2014).

Ao ouvi-la, a criança balançou a cabeça com gestos de afirmação nos dando a impressão de que havia compreendido a resposta da professora e, em seguida, retornou seu olhar fixamente para as paredes onde supostamente estariam coladas as sequências de letras que compõem o alfabeto; depois se voltou à construção de sua atividade com material reciclável. A professora sorriu e me disse: *“Acho que ele entendeu que aqui é um outro lugar”* (Diário de Campo, 20/08/2014).

Ao verificarmos que o questionamento daquela criança apontava para um reconhecimento de que aquele era *“um outro lugar”*, ou mesmo mais um lugar no CMEI, consideramos como uma evidência de que aquele espaço/tempo voltado à produção e a compreensão da Arte possuía características diferentes que provocaram o questionamento e a percepção da criança de seu entorno.

Nesse entendimento, ao pensar sobre as especificidades do professor de Arte no contexto da EI, pudemos verificar em nosso processo de levantamento de artigos em literatura

especializada pesquisas concernentes às possibilidades que se abrem ao professor de Arte na Educação Infantil.

Encontramos no portal da Capes alguns artigos que contribuíram com nossa percepção do contexto da EI. Muller (2006), por exemplo, apontou as arraigadas práticas educativas na Educação Infantil voltada a uma concepção de etapa preparatória para o Ensino Fundamental, denotando perda substancial da infância; ao que acrescentamos a partir de nossas observações *in loco* a reinterada preocupação da professora de Arte em colaborar com as professoras regentes com trabalhos que possibilitassem o desenvolvimento da coordenação motora das crianças, conforme nos relatou sobre as aproximações de suas atividades às desenvolvidas pelas professoras regentes.

Nosso trabalho esbarra muito, nos grupos menores, mas acho que o que faço aqui acaba ajudando as professoras, porque sobra mais tempo para elas trabalharem alfabetização, ou melhorar no reconhecimento das letras, essas coisas, já que trabalho com técnicas, pois desenvolvo coordenação motora (Diário de Campo, 18/08/14).

Todavia, também observamos em alguns momentos que ao tomar para si a reflexão de seu processo de construção de saberes docentes em diálogo com suas experiências e vivências construídas ao longo de sua trajetória socioprofissional, percebíamos na professora de Arte o distanciamento das concepções pedagógicas advindas das professoras regentes. *“Eu penso até que ponto eu posso interferir na produção das crianças, acertar os desenhos, pegar na mão, não sei, vejo que as outras professoras tentam melhorar os trabalhos das crianças”* (Diário de Campo, 19/09/14).

Diante de tais constatações, reiteramos que compreender as especificidades do professor de Arte no contexto da Educação Infantil à luz da perspectiva sócio-histórico-cultural é atentar para os estudos desenvolvidos por Vigotski (1991) concernente ao desenvolvimento da criança, pois fundamentado nos pressupostos do materialismo-histórico-dialético, ele rejeitou o cenário de produção intelectual de sua época que defendia a concepção “de leis mecânicas do tipo estímulo-resposta” (p. 10) e negou a maturação humana como principal fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Seus estudos, narram às conquistas qualitativas das crianças a partir do desenvolvimento social ou nascimento cultural (PINO, 2005), a saber: a fala, a atenção, a percepção, a memória, a criação e a imaginação.

Com isso, afirmamos a perspectiva de Vigotski (2009) de se possibilitar o acúmulo de experiências de criação e de imaginação à criança, pois concordamos com o corolário de Walter Benjamin (1994) que ao ampliarmos as experiências do presente diminuimos o futuro fatalista pré-determinado, pois quanto mais vivas e significativas se tornarem as experiências colocadas diante das crianças, mais possibilidades se abrirão diante delas.

Nessa perspectiva, acreditamos que o professor de Arte pode contribuir com a promoção do desenvolvimento integral da criança, articulando de modo dialógico⁴⁸ a criação⁴⁹ e inibindo uma educação voltada substancialmente à preparação de alunos para o ensino fundamental, que privilegia a massificação para aquisição das competências e habilidades de leitura e de escrita. Assim, esse profissional colabora com os preceitos dos documentos oficiais⁵⁰ da Educação Infantil que asseguram a criança “o direito de brincar, criar e aprender” (KRAMER, 2006, p. 810).

Ainda buscando interlocuções com pesquisas no portal da CAPES, encontramos o artigo de Kishimoto, Santos e Basílio (2007), segundo os quais as dívidas advindas da pedagogia tradicional instaladas na Educação Infantil por meio de práticas “adultocentradas” podem ser superadas ao se possibilitar por meio de formação continuada, uma reorganização da prática docente que escute as crianças na construção de suas narrativas orais e visuais. Entretanto, esses pesquisadores ainda observam no contexto da Educação Infantil uma redução do potencial criador da Arte.

No cotidiano infantil, infelizmente, as Artes não são vistas como recursos para a expressão do conhecimento adquirido pela criança, mas práticas rotineiras de desenhar, construir algum protótipo definido pelo adulto (KISHIMOTO, SANTOS, BASÍLIO, 2007, p. 437).

Percebemos com isso que se faz necessária a descoberta pela criança das suas possibilidades de criação, postas diante dela pelos mais variados caminhos da Arte, para que enfim se inibam propostas “adultocentradas” e se mantenha o curso da visibilidade da infância (SARMENTO, 2007).

Em artigo, Kramer (2006) define que a creche, a pré-escola e a escola, são espaços de formação cultural nos quais as crianças devem ser vistas como sujeitos históricos, sociais e

⁴⁸ Sobre dialogicidade, ver Paulo Freire, da obra *Pedagogia do Oprimido*, editora Paz e Terra, ed. 11. 1982.

⁴⁹ Sobre criação, ver Lev S. Vigotski, da obra *Imaginação e criação na Infância*, São Paulo: Ática, 2009.

⁵⁰ Ver BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

culturais. E a educação possui uma dimensão de formação cultural que, ao contrário de separar a Educação Infantil do Ensino Fundamental, os aproxima. Sendo assim, percebemos a educação como prática social que,

[...] inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. Embora Educação Infantil e Ensino Fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõe Educação Infantil e Ensino Fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura (KRAMER, 2006, p.809).

Associada à ideia de se possibilitar a experiência com a cultura, encontramos em artigo apresentado à ANPAP por Rebouças (2012) a proposição de que os professores de Arte produzam suas discursividades a partir do estabelecimento das vivências culturais locais que “habitam a escola com as culturas que habitam o mundo” (p. 613), evitando com isso hierarquia de saberes. Essa proposta nos aponta a necessária ampliação do repertório cultural local e contextual do professor de Arte por meio de processos formativos.

Com efeito, durante nosso processo de observação, percebíamos uma reiterada reivindicação da professora colaboradora quanto à construção de seu repertório cultural e pedagógico:

Tenho dificuldade de montar meu repertório de atividades, não tenho material de referência, eu preparo as aulas em casa, eu pesquiso em casa, imprimo e trago para cá, eu não quero uma cartilha, porque sei que isso engessa, mas eu preciso de um documento que norteasse meu trabalho na Educação Infantil, sabe, um lugar de onde eu pudesse tirar as aulas, eu comprei um livro com atividades e uma aula vai levando à outra, mas enfim, eu sinto falta de mais formação (Diário de Campo, 21/07/2014).

Diante dessas colocações, lhe questionamos se conhecia alguns documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), que apresenta marcos históricos e as propostas pedagógicas do CMEI. Também mencionamos as DCNEI (BRASIL, 2010), que aborda especificidades dessa etapa da Educação Básica, e, finalmente, a respeito do documento *Curricular da rede de ensino do município de Serra/ES: Orientação Curricular de educação infantil e ensino fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos* (SERRA, 2008), construído com os professores da rede em parceria com professores da UFES. Ao que nos respondeu: “*Eu nunca vi o PPP, também não conheço esses documentos, se já vi, desculpe, não me lembro mais*” (Diário de Campo, 26/08/2014).

Conforme o exposto, compreendemos o quão importante são os espaços formativos destinados a trocas de saberes, já que “a construção de novos espaços/lugares/territórios na

formação de professores é tarefa coletiva e pressupõe trabalho colaborativo" (SCHÜTZ-FOERSTE, 2012, p. 28).

Nesse sentido, de se construir um trabalho colaborativo que considere os espaços formativos de trocas de saberes entre os professores, cujo intuito é o processo de socialização profissional em que o professor apreenda a cultura profissional docente e com isso se reconheça como produtor e construtor de sua autonomia, encontramos nas reflexões de Foerste que

[...] o mais importante disso é o fato de ele [professor] perceber que é sujeito desse processo. Ocorre que a reflexão sobre o vivido ou experimentado no trabalho ajuda o profissional e seus colegas de profissão a pensar sobre sua identidade e competências e como elas são construídas, seja no âmbito individual ou coletivo, na formação acadêmica ou no campo da prática (FOERSTE, 2005, p. 33-34).

Com essas constatações, reconhecemos que há uma carência de políticas de formação para Educação Infantil que primem pelas especificidades e singularidades do professor de Arte e que lhe possibilitem as efetivas trocas de saberes em um movimento contínuo de reflexão crítica sobre a prática, em uma ação dialógica e problematizadora, que ocorra durante o processo de ação docente, pois concordamos com Kramer que

Toda proposta pedagógica tem uma história e, nela, a formação dos profissionais é fundamental, sobretudo quando oferece possibilidades de lembrar a trajetória e refletir sobre a prática: a história e as práticas são a substância viva da formação (2005, p. 218).

Nesse contexto, consideramos que aos pequenos educandos foi concedido o direito de usufruírem e produzirem vivências criadoras e experiências estéticas em uma relação dialógica com o professor de Arte no contexto da Educação Infantil. Lugar em que as crianças, em posição de autoria e de criação, poderão continuar seu processo dialético de humanização e de transformação do mundo.

É evidente o desejo delas em continuar dia a dia seu encontro com a criação, pois conforme nos relatou a professora: *“No ano passado [referindo ao ano de 2013] as crianças não lanchavam, pois não queriam perder a aula de Arte”* (Diário de campo, 16/05/14). Cabe ao professor, portanto, respeitar esse sujeito histórico e de direito – a criança, pois ela não é um ser passivo, um arremedo de cidadão, um simulacro, é, pois, antes de tudo um ser que produz e consome cultura (SARMENTO, 2007).

Em relação ao trato com as crianças e às posturas de comportamento tomadas pela professora de Arte, não percebemos nela atitudes que reportassem ao histórico das questões de gênero,

cujas características se voltassem à concepção de maternidade condição histórica verificada na Educação Infantil. Notamos, porém, que ela demonstrava respeito e afeto às crianças, porém sem traços peculiares à maternidade.

Ao se expressar sobre a convivência com as crianças, ela ressaltou que as relações de afetividade no contexto da Educação Infantil são muito diferentes das experiências que se estabelecem no Ensino Fundamental, pois nos disse: *“Lá [Ensino Fundamental] é mecanizado, aqui [Educação Infantil] as relações são humanas, relações afetivas muito fortes”* (Diário de Campo, 02/10/14).

O relato dela trouxe-nos a dimensão do cuidado na Educação Infantil, e sob tal aspecto reconhecemos que as crianças possuem certa vulnerabilidade social, todavia são dotadas de valores e de competências que não se assemelham a dos adultos. Assim, perguntamos sobre o binômio cuidar e educar, especificidades da Educação Infantil, e, para tanto, nos disse: *“Tem professores de Arte que não querem trabalhar na Educação Infantil, porque tem que dá água, levar para comer, tem que cuidar das crianças, eu já não ligo, para mim isso tudo é tranquilo”* (Diário de Campo, 03/10/14).

Para a professora essa dimensão de cuidado “é tranquila”, e, quando questionada sobre a dimensão do educar, ela respondeu:

Quando comecei fiquei preocupada, achei que elas [crianças] iam pensar que tudo é brincadeira, mas vi que tá dando pra levar. Algumas crianças se enrolam toda para fazer as atividades, porque querem só brincar, já outras vem mesmo pra estudar. E também, eles não ficam muito tempo concentrados, só que elas superaram minhas expectativas, porque eu não esperava crianças tão sabidas e independentes, eles [crianças] brigam se eu seguro a mão deles. (Diário de Campo, 26/06/14).

Fica evidente a preocupação da professora quanto à aprendizagem, à concentração e à construção da autonomia das crianças, todavia percebemos que para ela, a brincadeira é por vezes um impedimento à concentração e ao aprendizado das crianças.

Acreditamos que esse ponto de vista esteja encerrado ante a perspectiva de que a brincadeira não é suficiente para ensiná-las ou que não se possa conciliar brincadeira com aprendizagem, entretanto a brincadeira da criança contribui com sua criação artística (VIGOTSKI, 2009).

Para compor nossas análises quanto à dimensão do trabalho do professor de Arte no contexto da Educação Infantil, encontramos em Araújo (1996) uma aguçada descrição dos problemas gerados pela sociedade capitalista em relação às crianças da classe trabalhadora.

A autora discorre sobre o projeto hegemônico excludente que privilegia apenas a classe dominante, legando as crianças às ideologias que as mantém em uma posição servil, para as quais lhes resta perpetuar essas condições contraditórias instaladas pela classe hegemônica, assim “sua vivência como criança é travestida como instrumento de lucro, de imagens e de consumo” (p. 148). Neste contexto de dominação ideológica engendrada pelo sistema capitalista, ela defende o lúdico “como um dos elementos constitutivos da natureza da criança” (p. 150).

Todo esse cenário nos aponta a importância de se depreender a especificidade do professor de Arte na Educação Infantil, acreditamos que esse profissional mediado por diversas linguagens promove encontros de criação com as crianças. E como suporte, verificamos na obra de Vigotski (1991, 2003, 2009) um vasto acervo não só para compreendermos a criança em suas dimensões de desenvolvimento psicossocial, mas também para compreensão da estética, da brincadeira, da criação e da imaginação na vida da criança. Nesse sentido, o autor nos demonstra que

Se for esse o nosso entendimento, então notaremos facilmente que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, [...]. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Inferimos que a brincadeira não é um impedimento no contexto da Educação Infantil, mas a atividade-guia da criança (VIGOTSKI, 2009), assim a ênfase e o estímulo do professor de Arte ao desenho, à fala, à brincadeira e ao acúmulo de experiências que se transformem em material de criação, de imaginação e de fantasia, contribuem com o desenvolvimento intelectual da criança, por isso se tornam indispensáveis no contexto da Educação infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida em um tempo importante para a Educação Infantil, e os debates persistem não só a respeito das conquistas normativas dos últimos 20 anos, mas, sobretudo no alargamento das fronteiras investigativas que afirmam e reafirmam o campo da Educação Infantil no Brasil.

Convencidos da importância desses movimentos de reafirmação e consolidação do trabalho docente na Educação Infantil apresentamos nossa investigação, cujo objetivo foi compreender como se constitui o trabalho docente do professor de Arte mediado pelos processos formativos socioprofissionais no contexto da Educação Infantil no município de Serra/ES. Diante disso, soou pertinente ouvir os ecos que surgem desse tardio encontro entre o professor de Arte e a Educação Infantil, que a LDB como um arauto já anunciara desde o ano de 1996.

Para fundamentação desta pesquisa, o conceito de trabalho defendido por Marx (2008) nos auxiliou a compreender essa categoria como uma condição ontocriativa do sujeito, que o constitui em sua relação criativa com o mundo mediado pelo seu processo de transformação da natureza e, por conseguinte, o humaniza sob um constante processo de apropriação das objetivações humanas construídas ao longo da história da humanidade.

Todavia, de igual modo nos permitiu considerar as relações embrutecedoras nascidas no seio do capitalismo como a exploração e a divisão do trabalho que encerram o homem em um processo de reificação e especificamente acarreta ao contexto do magistério um processo de intensificação e precarização do trabalho docente, impedindo as condições materiais que efetivariam e garantiriam a promoção dos processos de formação do professor.

Sob esse entendimento, em nossas observações e entrevistas procuramos compreender os processos, isto é, os movimentos diários, as situações que se apresentavam como delineamento da constituição socioprofissional do professor de Arte em seu trabalho, atentando para os processos formativos na constituição da profissionalização desse professor.

Assim, lançamos um olhar para o dia a dia da professora de Arte e percebemos as implicações das inter-relações estabelecidas entre crianças e professora de Arte, professoras regentes e professora de Arte. Constatamos que a presença desse especialista em Arte tende a produzir situações concretas de diálogo e de criação com as crianças e com as professoras regentes;

embora esse espaço de ação docente também se caracterize como um espaço/tempo para conceder o planejamento às professoras regentes.

Porquanto, o quadro que se mostrou diante de nós durante a pesquisa é composto por matizes que revelaram o processo de constituição socioprofissional da professora de Arte; e, para tanto, consideramos os atravessamentos da trajetória pessoal, das trocas entre os pares no contexto de trabalho e dos processos formativos institucionalizados. Tudo isso norteou nossas considerações sobre o trabalho da professora colaboradora.

Verificamos ainda as nuances que se apresentaram para nós ao observarmos a professora tomar para si seu processo de construção de autonomia docente, embora, nessa análise consideremos as implicações sociopolíticas sob sua formação socioprofissional.

A abertura do diálogo com ela nos possibilitou compreender não só os imbricamentos das inter-relações socioprofissionais na constituição do trabalho docente, mas, sobretudo perceber como são erigidos os processos formativos institucionalizados e o quanto afetam e influenciam o processo de profissionalização docente. Sob tais evidências, apontamos os pressupostos dialógicos de Freire (1977) os quais se opõem a uma educação que se faz de “comunicados” e de posturas antidialógicas nas quais predomina a justificativa de processos formativos produzidos *para* o professor e não *com* o professor.

Nesse sentido, o aporte teórico-metodológico, somado ao período de observação, nos permitiu problematizar as lógicas das formações institucionalizadas para os professores de Arte. Assim, verificamos a existência de formações em serviço que privilegiaram em grande medida as questões do cotidiano docente, mas que por sua vez silenciaram-se quanto à natureza política do ato educador. Uma lógica que diminui os processos críticos-reflexivos do professor.

Em síntese, observamos entraves ao que tange ao processo de formação em serviço da professora de Arte; pois o que se nota no dia a dia é uma condição de autoformação em espaços-tempos reduzidos com profissionais cansados ao final do dia de trabalho. Referimo-nos aos encontros semanais entre os professores ao término do dia de trabalho em um horário de aproximadamente 40 minutos destinados à leitura e à apreensão de documentos sugeridos pela Secretaria de Educação.

Assumimos esse posicionamento ao inferirmos que a professora de Arte, sujeito dessa pesquisa, possui uma carga horária de quarenta horas de trabalho semanal; no total de seus dois vínculos de trabalho em municípios diferentes. Dessa carga horária, dezessete horas são destinadas ao planejamento extraclasse.

Entretanto, no município de Serra, ela possui 8 horas e 20 minutos reservados para planejamento que são distribuídos em 1 hora e 40 minutos semanais, nos quais a professora exerce diariamente as seguintes tarefas: planeja as atividades posteriores das crianças, descansa a voz, faz um pequeno lanche, preenche documentos didáticos e pedagógicos, arruma e acomoda os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, organiza a sala de Artes (lava pincéis, faz pontas dos lápis de cor, arruma os armários, entre outros), colabora com as demais professoras para a saída das crianças do CMEI entregando-as aos responsáveis delas, recebe os avisos da pedagoga e da diretora e finalmente participa do planejamento coletivo com os outros profissionais do CMEI.

Com efeito, percebemos uma grande execução de tarefas por parte da professora de Arte e pouco tempo destinado à leitura em seu tempo de planejamento. Não se trata, porém de falta de material de consulta (livros ou revistas); embora tenhamos encontrado pouquíssima literatura específica para subsídio do planejamento do professor de Arte no CMEI.

A lógica que problematizamos quanto à formação continuada no local de trabalho também não está necessariamente na falta de orientação por parte dos responsáveis técnicos da Secretaria de Educação, já que existem Comunicações Internas (CI) destinadas à orientação de efetivos momentos para apreensão dos documentos mandatários da Educação Infantil, sobretudo DCNEI (BRASIL, 2010).

Todavia, os resultados da pesquisa apontam para um esgotamento físico e intelectual da docente e um profundo achatamento do período destinado à leitura, que é subsumido por outras atividades também relevantes e que fazem parte da rotina de trabalho da professora de Arte.

Com efeito, consideramos que o processo de formação em serviço do professor de Arte encontra-se submerso pelas tarefas do cotidiano as quais lhe provocam um esgotamento físico e intelectual.

Em tese a ação pedagógica tem estreita relação de dependência com a ação de estudar (FREIRE, 1992), assim, quanto menos tempo destinado ao estudo sistemático, mais a prática docente se dilui. De modo que se esvai a essência da práxis e nos aproximamos de um trabalho estéril, como nos afirmou Vigoski (2003).

Nesse entendimento, acreditamos que formação do professor é *sine qua nom* ao trabalho docente, no entanto ao não se levar em conta a totalidade dos eventos que o circundam, nega-se a estrutura social e por fim se culpabiliza o professor pelo mau empenho ante as crianças, de modo que os eventos têm sido vistos como isolados socialmente, tirando-lhes o movimento e a contradição (CIAVATTA, 2012).

Ainda se faz necessário evidenciarmos o planejamento das professoras regentes garantidos pela professora de Arte. Essa situação aponta para uma condição hierárquica não intencional entre as professoras regentes e a professora de Arte; tal lógica não vigora dissociada do sistema social, pois o consideramos em sua totalidade, afinal não foi por escolha das professoras regentes, que essa hierarquia não intencional vem se consolidando no seio da Educação Infantil. Ela surgiu a partir da condição de um professor ser o responsável pelo tempo destinado a planejamento dos outros professores.

Nesta perspectiva, reiteramos que o professor de Arte não é um “simples apêndice da máquina” ⁵¹ (p.18), cujo trabalho seja reduzido de sua complexidade e especificação, mas trata-se de um profissional especializado para promover uma parcela importante da vivência estética e da criação nesse contexto. Muito aquém de uma questão hierárquica entre os professores regentes e os licenciados em Arte, estão às evidências de ganho a partir das relações dialógicas que tende a se estabelecer entre os professores licenciados em Pedagogia e os licenciados em Artes no contexto da Educação Infantil.

Assim, não se trata de uma disputa entre professores, mas de um processo natural de se ocupar um lugar necessário, que surge com um atraso de cumprimento de quase 18 anos, dada a garantia do ensino de Arte como componente curricular obrigatório em toda Educação Básica (BRASIL, 1996).

Ressaltamos a presença da Arte no contexto da Educação Infantil não só como garantia legal, mas, sobretudo como condição para a formação humana. Diante disso, é imprescindível

⁵¹ Manifesto Comunista de Karl Marx e Frederic Engels de 1848. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>>. Acesso em 10 de set. 2014.

afirmar o lugar do professor de Arte em uma abordagem contextualizada em que as ações e as formações estejam marcadas pelo processo de problematização e na perspectiva dialógica. E, assim firmar-se nesse novo grupo de pertencimento e em sua práxis transformar e se transformar em um movimento dialético.

Todavia, consideramos que tanto a autonomia da professora de Arte, quanto a sua percepção de sujeito integrante que toma para si a responsabilidade de uma formação transformadora a começar por questionar as lógicas que operam seus processos formativos e aliado a isso sua tomada de decisão para a garantia da criação da criança e da plena configuração profissional da Educação Infantil estão ainda em processo de construção.

Quanto às contribuições dessa investigação, consideramos que não há generalizações quanto à trajetória pessoal da professora de Arte, visto a singularidade desse sujeito social, pois sua história e sua subjetividade lhe concede a unicidade. Todavia, ampliamos nossa reflexão quanto ao modo como é organizada a configuração estrutural docente ao que tange à política de planejamentos da Educação Infantil no município de Serra/ES com prováveis consequências nas inter-relações entre professor de Arte e professores regentes, bem como seus possíveis efeitos no trabalho desses docentes.

Ante a tais constatações, consideramos que os objetivos aqui perquiridos, possivelmente dialogam com o contexto de trabalho dos professores de Arte na Educação Infantil do município e, por sua vez abrem-se possibilidades de outros estudos que tangenciem ou ampliem esta pesquisa.

7 REFERÊNCIAS

1. ANDRÉ, M. E. D. A de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: liberlivro, 2008.
2. _____, Marli (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
3. ARAÚJO. Vânia Carvalho de. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade**. Edufes: Vitória, 1996.
4. _____. A criança socialmente desvalida: entre o trabalho e a ameaça da lei. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 171-205.
5. ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
6. BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo, Cortez, 2012.
7. _____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo, Perspectiva, 2010.
8. BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
9. _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 2006.
10. BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
11. BORGES, C. J. **História da Serra**. Serra. Grafitusa, 1998.
12. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 17 set. 2014.
13. _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069/1900.
14. _____. Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 nov. 2009 a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 15 set. 2014.
15. _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez.1996.

16. _____. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
17. _____. Decreto n. 6755, de 20 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. DOU. 2009b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm >. Acesso em 10 set. 2014.
18. _____. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – (Fundeb). **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.
19. CIAVATTA, Maria. Sobre a contribuição de Lukács à educação: questões teórico-metodológicas. In: FICHTNER, Bernd et al. (Org.). **Cultura, Dialética e hegemonia: pesquisas em educação**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 139-158.
20. _____. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTO, G. CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.p. 121-144.
21. CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
22. CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância**. In: KRAMER, S. Profissionais de educação infantil: gestão e formação (Org.). São Paulo: Ática, 2005.p. 204 - 216.
23. CNTE. **Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.1, p. 191-440, jul./dez.2011.
24. CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Autores Associados, 1987.
25. DEL PRIORI, M. (Org.) **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.
26. DRAGO, Rogério. Educação Infantil e Educação Inclusiva: um olhar sobre o trabalho com crianças com deficiência. In: ROCHA, E. A. C; KRAMER, S. **Educação Infantil: enfoques em diálogos** (Org.) Campinas, SP: Papyrus, 2011.
27. DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Vigotski e Lukács. In: DUARTE, Newton. DELLA FONTE, Sandra. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**. São Paulo: Autores Associados, 2010. p.145-163.
28. DUBAR, Claude. **A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
29. FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria Resende F. de. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

30. FIGUEREDO, F. MICARELLO, H. BARBOSA, S. Autonomia de professores da educação infantil: “a coisa vira, e o professor se vira”. In: KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação** (Org.). São Paulo: Ática, 2005.p. 156 - 170.
31. FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.
32. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
33. _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**, 30ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
34. _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
35. _____. **Ação Cultural para a liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
36. _____. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
37. _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
38. FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Caderno de Pesquisas**. n 116, pp. 21 a 39, julho/2002.
39. FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
40. GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2013.
41. KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M. J; GOUVEA, M. C. S. de (Org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
42. KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 10º ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
43. KRAMER, S.; SOUZA, J. S. **Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo, SP: Ática, 2008.
44. _____. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. (Orgs) São Paulo, Ática, 2005.
45. KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
46. LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e das profissionalidades docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n.89, p. 1159-1180, Set/dez.2004.Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200007> Acesso em: 07 mai.2014.

47. _____. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU. 1986.
48. _____. Sobre Socialização profissional de professores. **Educ. Soc.**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, Nov. 1996. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/4.pdf> >. Acesso em: 08 mai. 2014.
49. _____. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educ. Soc.** ano XXII, nº 74, Abril. 2001. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf> >. Acesso em: 10 jan. 2014.
50. _____. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. (Org.) ANDRE, Marli. Campinas. SP. Papirus, 2012.
51. MARX. Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução Reginaldo Sant'Anna, 26º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
52. MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares, 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
53. NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto, Porto Ed., 2007.
54. _____. **Profissão Professor**. Porto, Porto Ed., 1995.
55. ORLANDI, Eni Pucinelli. Análise do Discurso. In: STEN, Samira Costa da. **Uma análise do discurso e do sujeito na obra o Baile no Moulin de La Galette de Auguste Renoir**. 2010. Monografia – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
56. PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins. Quando diversidade (não) é o mesmo que desigualdade: Educação infantil e trabalho docente. In: RANGEL, I.S; NUNES, K.R; COCÔ, V. (Org.) **Educação Infantil**: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013.
57. PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
58. RANGEL, I.S; NUNES, K.R; COCÔ, V. (Org.) **Educação Infantil**: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013.
59. READ, Hebert. **A educação pela Arte**. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2013.
60. REBOUÇAS, Moema, Martins. A formação continuada como espaço de encontros de professores. In: REBOUÇAS, M. M.; COLA, C. (Org.) **Espaços de Formação em Arte**. Vitória: Edufes, 2010. p. 113 -130.

61. REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
62. ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). **Educação Infantil**: enfoque em diálogo. Campinas: Papirus, 2012.
63. SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto, Porto Ed., 1995.
64. SANTOS, L. L. de C. [et al.] (org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
65. SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Infâncias (in)visíveis**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25 - 49.
66. SARMENTO, M. J; GOUVEA, M. C. S. de (Org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
67. SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M. S. **Leitura de Imagens**: um desafio à educação contemporânea. 1. ed. Vitória: EDUFES, 2004.
68. _____. **Linguagem II. Arte**. Vitória: Edufes, 2005.
69. _____. Contribuições de Lukács na pesquisa com imagens na educação: um breve estudo da categoria trabalho, particularidade e mediação. In: FICHTNER, Bernd et al. (Org.). **Cultura, Dialética e hegemonia**: pesquisas em educação. Vitória: EDUFES, 2012. p. 165-177.
70. _____. A prática de ensino da arte na construção do trabalho docente. In: REBOUÇAS, M. M.; COLA, C. (Org.) **Espaços de Formação em Arte**. Vitória: Edufes, 2010. p. 23-35.
71. SERRA. Prefeitura Municipal da. **Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental**: articulando saberes, tecendo diálogos. Secretaria Municipal de Educação, Departamento de Ensino: Serra: ABBA, Gráfica e Editora, 2008.
72. _____. **Projeto Político Pedagógico** do CMEI [...] 2013. Dispõe sobre os pressupostos teóricos, metodológico e prático da unidade de ensino. Secretaria de Educação, Serra-ES.
73. _____. Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Serra- ES. **Regimento Interno da Educação Infantil**. Serra, 2013.
74. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2014.
75. VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
76. VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

77. VICENTINI, P. P. E LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.
78. VIEIRA, Sofia, Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2000.
79. VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
80. _____, **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
81. _____, **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
82. _____, **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Trabalhos selecionados PPGE/UFES

Descritores: Arte na infância e na Educação Infantil, Formação do Professor de Arte.
Registros encontrados e analisados: 08 dissertações e 01 tese.
Fonte de Pesquisa: Acervo digital do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. http://educacao.ufes.br/pos-graduacao/PPGE

BRUNO, Lillyann Márcia. **Arte na infância**: o perfil e os modos de fazer das professoras multidisciplinares dos Centros Municipais de Educação Infantil de Guarapari/E.S. 2013. f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto. **Estranhamento e particularidade na prática de leitura de imagens**: mediações nas aulas de Arte em séries iniciais do ensino fundamental. 2010. 152 f.. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

FERREIRA, Sonia Maria de Oliveira. **A imaginação de palácio e a mediação das imagens da cidade na Educação Infantil de Vitória**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

GAMA, Renata Lúcia de Assis. **Desenho**: diálogos étnicos e culturais com crianças Guarani. 2011. f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

GOÉS, Margarete Sach. **As marcas da cultura nos desenhos da criança**. 2009. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

MONTEIRO, Thalyta Botelho. **Cinema de animação no ensino de Arte: a experiência e a narrativa na formação da criança em contexto campestre**. 2013. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

RAPOSO, Fernanda Coutinho Lopes. **Relações na fala presentes no desenho e na escrita de crianças na Educação Infantil**: um estudo de caso. 2011. f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

SIMÕES, Vera Lúcia de Oliveira. **A formação do professor de Arte na modalidade de Educação a Distância** – UAB/UFES. 2013. 205 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

SOARES, Maria Angélica Vago. **Produções Artístico-Culturais do Município de Serra: diálogos com o ensino da Arte na infância**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

APÊNDICE B – Trabalhos selecionados CAPES

Descritor: A formação do professor de Arte na Educação Infantil
Registros encontrados: 71
Trabalhos analisados com aproximação ao descritor: 02
Fonte de Pesquisa: Banco de teses da CAPES http://bancodeteses.capes.gov.br/

ANDRADE, Euzania Batista Ferreira. **O professor na Educação Infantil: concepções e desenvolvimento profissional no ensino da arte.** 2012. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho/Araraquara.

SCARTAZZINI, Simone Maria. **A educação estética na formação em serviço do professor da Educação Infantil.** 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo.

APÊNDICE C – Trabalhos selecionados ANPED

Descritor: A formação do professor de Arte na Educação Infantil
Registros encontrados: 13
Fonte de Pesquisa: Acervo digital da ANPED. http://www.anped.org.br/

ALMEIDA, Patricia C. A.; SILVA, Ana Paula Ferreira; DAVIS, Claudia Z. F.; SOUZA, Juliana. C. **Secretarias de Educação e as práticas de formação continuada dos professores.** UPM, PUC-SP, FCC.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira. **Mãos que tecem tapetes e realizam círculos: um estudo sobre imaginação e a formação de educadores autores nas Artes Visuais.** UFG

_____. **Os cursos superiores de formação de professores de Artes Visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas.** UFG

COELHO, Alberto D' Avila; FARINA, Cynthia; ALBERNAZ, Roselaine Machado. **Artifícios e princípios na formação de professores. Estética digital e modos de fazer.** UFSUL- Pelotas

COELHO, Rosane Martins. **Narração e experiência em formação de professores: colecionando fragmentos de relato.** UFSM

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Entre licenciados e educantes: caminhos polifônicos numa formação inventiva de professores.** UERJ

FARINA, Cynthia. **Formação continuada e Estética do descontínuo. Arte contemporânea e professoras de Arte.** IF-SUL

HERNANDEZ, Marcia Maria Strazzacappa. **Invertendo o jogo: a arte como eixo na formação de professores.** FEUNICAMP.

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. **Caminhos investigativos na formação estética de professores (as)**. UENF.

PONTES, Gilvania Maurício Dias. **Arte na educação**: situando discursos sobre o ensino da Arte. UFRGS.

PRATA-LINHARES, Martha. **Arte na especialização em docência universitária**: contribuição para formação de professores. UNIUBE.

SILVA, Everson M. Araujo. **Experiência formativa em arte**: contribuições do pensamento de John Dewey para a formação do Arte/Educador na contemporaneidade. UFPE.

TRIERWEILLER, Priscilla Cristine. **As contrapalavras que movem a formação artístico-cultural dos professores da infância**. UFSC.

APÊNDICE D – Trabalhos selecionados ANPAP

Descritor: A formação do professor de Artes na Educação Infantil
Registros encontrados: 16
Fonte de Pesquisa: Acervo digital da ANPAP. http://www.anpap.org.br/

COUTINHO, Rejane Galvão. **Construindo uma metodologia de formação para Arte/Educadores**, 2013. IA/UNESP

CUNHA, A. S; SCHILICHTA, C. A. B. D. **A mediação na Educação em Arte**: o que nos revelam os pesquisadores da ANPAP, 2013. DEARTES/UFPR

FORTE, Marcelo. **Repertório Visual na formação do professor de Arte**. 2011. UFG

FRANCISCONI, Lourides Aparecida. **Formação Inicial e continuada de Educadores em Arte**: possibilidade de reconfiguração do trabalho docente em Educação Infantil. 2009.

GARCIA, Roseli A. S. **Arte e seu ensino**: Exercício do pensamento complexo. 2012. FIB/UCSAL/MAN-BA

MATTOS, Maria de Fátima da S. C. G. **A formação em Artes**: o que temos e o que queremos? 2013. CULM

MORAES, Sumaya Mattar. **Memória e reflexão**: A biografia como metodologia de investigação e instrumento de (AUTO) formação de professores de Arte. 2009. USP

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Narrativas de vivência em Arte e culturas das professoras da Educação Infantil da Escola Básica**. 2011. UFPB

OLIVEIRA, Myriam F. P. O. **A formação docente em Artes Visuais**: o pioneirismo da capixaba Isabel Braga, 2013. NEAD/UFES

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre; STRATICO, Fernando A. **Histórias do sujeito e formação em Arte**. 2012.

PONTES, Gilvania M. Dias de. **A experiência docente e a expressão de si**. 2010. UFRGS

_____, **Formação docente e arte na Educação Infantil**: Uma experiência dialógica. 2009. UFRGS

RANGEL, Danuza C.; PLETITSCH, Vera Lúcia. **Formação de professores de Artes Visuais e Educação Continuada**. 2012. UENF

REBOUÇAS, Moema M. **Condições de sentido em práticas discursivas da arte**. 2012. UFES

ROSENTHAL, Dália. **Substancialidade e prática transdisciplinar para formação de professores de Arte**: Diálogos contemporâneos. 2012. USP

SCHILICHTA, Consuelo. A. B. D. **A formação do educador em Arte**: algumas reflexões sobre a escolha do conteúdo necessário e o como ensinar. 2012. UFPR

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M.S.; CAMARGO, Fernanda M. B. **Aulas de Arte como um lugar de ficção e narratividades coletivas**. 2012. UFES

SILVA, Gisele C. F. **Quem quer ser professor/a de Artes Visuais? Um estudo em busca de “alunidades” subjetivas**, 2013. FAV/UFG

SOUZA, Idalia Beatriz de. **Faça Arte, crianças. As artes visuais na Educação Infantil da Escola Básica**. 2011. UFPB

TASQUETTO, Angélica D’Avila. **Algumas notas sobre o diário de aula e a narrativa docente**: perspectivas para a formação em Artes Visuais, CEART/UDESC

_____, **Memórias e narrativas visuais**: O diário de professor para pensar a formação docente. 2011. UDESC

VASCONCELLOS, Sônia Tramujas. **O espaço da pesquisa na docência em Arte**. 2011. UFPR

VIANA, Raquel S; POMPEU, Helga C. F. **A formação do mediador em Artes Visuais**, 2013. UFMG

APÊNDICE E – Relação de artigos de acadêmicos CAPES

Descritores: Infância, Educação Infantil e Formação do Professor de Artes.
Registros encontrados e analisados: 30 artigos
Fonte de Pesquisa: Portal Capes http://www.periodicos.capes.gov.br/

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadores: os efeitos dos direitos da participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n 91, p. 419-442, 2005.

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n 95, p. 541-551, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n.100, p. 1059-1083, 2007.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Experiência e observação: de Rousseau ao referencial curricular nacional para a educação infantil. **Educação e Pesquisa**, vol. 37, n 4, p. 779-792, dez. 2011

BELLONI, Maria Luiza. Infância, máquinas e violência. **Educação e Sociedade** Campinas, vol. 25, n 87, p. 575-598, 2004.

CAMPOS, Maria Malta; BHERING, Eliana Bahia; ESPOSITO, Yara; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; VALLE, Raquel; UNBEHAUM, Sandra. A contribuição da educação infantil de qualidade e seu impacto no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 37, n 1, p. 15-37, 2011.

CORREA, Bianca. Educação Infantil e Ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.37, n1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

CORSARO, Wiliam. A entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n 91, p. 443-464, 2005.

DIAS, Lara Simone. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n 86, p. 206-262, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n 92, p. 1013-1038, out. 2005.

GODOI, Elisandra Girardelli. Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.24, nº 82, p. 327-330, 2003.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência da infância? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n 91, p. 379-403, 2005.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, nº 96. p. 797-818, 2006.

_____; NUNES, Maria Fernanda R; CORSINO, Patrícia. Infância e criança de 6 anos: desafios da transição na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 37, n 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Letícia Ribeiro dos; BASÍLIO, Dorli Ribeiro. Narrativas Infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n 3, p. 427-444, 2007.

KOHAN, Walter Omar, Infância e Educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 29, nº 1, p. 11-26, 2003.

MOLLO, Bouvier-Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.91, p.391-403, 2005.

MELLO, Maria Aparecida. A educadora de creche: construindo suas identidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n 86, p. 255-259, 2004.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n 86, p. 485-507, 2005.

MULLER, Fernanda. Infância nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n.95, p. 553-573, 2006.

PLAISANCE, Eric. Por uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, nº 86, p. 221-241, 2004.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 36, n 2, pp. 631-643, 2010.

RAYOU, Patrick. Crianças e Jovens, atores sociais na escola: como os compreender? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n 91, p. 465-484, 2005.

RITCHER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Momentos do parque em uma rotina da Educação Infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 36, n 3, p 673 – 684. 2010.

ROCHA. Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. **Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional**. Educ. Pesquisa. São Paulo, vol. 39, n 4, p. 943-954, out./dez. 2013.

SANTI, Angela Medeiros. **Walter Benjamin: tempo de escola – tempo de agora. Prolegômenos para uma educação para dias feriado**. Educ. Soc. Campinas, vol. 33, n 118, p. 205-216, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n 91, p. 361-378, 2005.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 31, n 112, p. 809-831, 2010.

APÊNDICE F - Protocolo de Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Esta pesquisa de mestrado cujo título: “DIÁLOGOS SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS SOCIOPROFISSIONAIS DO PROFESSOR DE ARTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SERRA/ES: UM ESTUDO DE CASO”; orientada pela prof. Dr.^a Gerda Margit Schütz-Foerste, inserida na linha de Pesquisa Educação e Linguagem do programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, tem como objeto de pesquisa compreender os processos formativos do professor de Arte no contexto da Educação Infantil do município de Serra/ES, busca compreender as relações de sentido da formação do professor na constituição da profissionalização do professor de Arte; surgidas após a implementação do componente curricular de Arte em 2012 no município de Serra/ES. É parte dos objetivos dessa pesquisa analisar experiências concretas de formação docente e sob que lógicas elas são operadas. Terá como fundamentação teórico-metodológica o materialismo-histórico-dialético e contribuições da perspectiva sócio-histórica-cultural com intuito de continuar o processo de consolidação de formação do professor de Arte na Educação infantil.

Perfil do Pesquisador:

Nome: Samira da Costa Sten

Endereço: Rua Otávio Cardoso Alcântara

Telefone: 3045-2701 / 99994-9910

E.mail: samira.sten@hotmail.com

Profissão: Pedagoga/professora de Arte e pesquisadora

Interesse da pesquisa:

Nosso interesse é proporcionar a abertura do diálogo com o professor de Arte no contexto da Educação Infantil para entendermos a matriz da experiência da formação docente neste contexto.

Processo de aplicação do projeto de Pesquisa:

Será um Estudo de Caso de natureza qualitativa com observação participante e entrevistas semiestruturadas, propomos uma pesquisa com duração aproximadamente de seis meses (maio 2014 a outubro 2014).

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento aos professores, técnicos pedagógicos, as crianças e aos demais funcionários, o projeto de pesquisa: “DIÁLOGOS SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS SOCIOPROFISSIONAIS DO PROFESSOR DE ARTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SERRA/ES: UM ESTUDO DE CASO.” de autoria da mestranda Samira da Costa Sten, sob orientação da prof. Dr.^a Gerda Margit Schütz-Foerste, como recomendação para a realização de mestrado em Educação, do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Esta pesquisa tem como objetivo compreender a partir de percepções e escutas sensíveis os processos de formativos socioprofissionais do professor de Arte no contexto da Educação Infantil e nesta observação perceber a constituição socioprofissional desse professor. Utilizaremos como metodologia o estudo de caso de natureza qualitativa e recorreremos aos seguintes instrumentos de coleta de dados: observação participante, entrevista semiestruturada e diário de campo.

Propomos assim, uma pesquisa que se volte à observação de práticas que se aproximem do anúncio da valorização das experiências docentes, construídas no cotidiano escolar. Esta pesquisa será desenvolvida em um prazo de aproximadamente seis meses (maio 2014 a outubro 2014). Esta investigação seguirá os padrões éticos de pesquisas com seres humanos, não tem fins lucrativos, mas poderá haver publicação do material em espaços acadêmicos, a participação dos sujeitos que com ela contribuirão será voluntário.

Eu _____ fui informado da pesquisa e dos procedimentos da pesquisa. Concordo em participar do projeto a ser desenvolvido pela pesquisadora.

Assinatura do participante _____ RG. _____

Serra, _____, _____, de 2014.

Atenciosamente,
Samira da Costa Sten
Pesquisadora.

APÊNDICE H – Termo de Consentimento de divulgação de imagem e
entrevista.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE ENTREVISTA.

Responsável: Prof. Samira da Costa Sten

Justificativa: Como aluna da linha de pesquisa Educação e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação, apresento minha temática de pesquisa voltada a conhecer os processos de formativos e a constituição da profissionalização do professor de Arte que atua na Educação Infantil do município de Serra/ES, com objetivo de contribuir com a compreensão de sua constituição socioprofissional.

Descrição dos procedimentos metodológicos: Entrevistas semiestruturadas que serão disparadores do momento de interação entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, as entrevistas se centrarão nas falas e no posicionamento do entrevistado. Será gravada com equipamento de áudio para facilitar a transcrição das informações concedidas no momento da entrevista.

Aspectos Éticos: Esta entrevista segue rigidamente todos os protocolos de pesquisa e não representa risco de qualquer natureza para o entrevistado, sem fins lucrativos, porém se integrará ao trabalho de dissertação e poderá ser divulgada em meio acadêmico. Encontra-se em conformidade com as Resoluções 196/96/CNS e 016/2000/CFP, que regulam a ética de pesquisa com seres humanos.

Identificação do participante e/ou responsável:

Nome: _____

RG: _____

CPF: _____

Estou de acordo com o presente termo e autorizo a divulgação da entrevista concedida. Dessa forma, assino esse termo.

Participante

Serra – ES, _____ de _____ de 2014.

APÊNDICE I - Roteiro de entrevista semiestruturada: Gerente da Educação Infantil do Município de Serra/ES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Samira da Costa Sten
Mestranda em Educação na linha de Linguagens: Verbal e Visual.

Roteiro de Entrevista.

Com o intuito de entendermos os caminhos construídos e percorridos nos processos de formação do professor de Arte da Educação Infantil do município de Serra nos propomos estabelecer um processo de interlocução com os responsáveis pela Educação Infantil do município no âmbito da Secretária Municipal de Educação.

Entrevista: Gerente da Educação Infantil.

1. Como e quando se deu o processo de inserção do componente curricular de Arte na Educação Infantil do município da Serra?
2. Qual o presente quadro desses docentes na Educação Infantil? A rede consegue atender a todos os CMEIs com este especialista?
3. O município disponibilizou formações específicas para este docente que agora está presente na Educação Infantil?
4. Qual a atual relação dos professores da Educação Infantil com a proposta curricular do ano de 2008 construída com os professores da rede cujo título é *“Orientação Curricular: de Educação Infantil e ensino fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos”*?
5. Existe algum projeto da Secretária para que não se articulem os momentos do professor de Arte na Educação Infantil com o planejamento dos professores que compõe o quadro docente da EI?
6. Há concurso público com cadeira de professor de Arte específica para Educação Infantil ou a escolha fica a critério desse especialista, tendo em vista que a licenciatura lhe dá esse direito?
7. Como a secretaria de Educação contribui com a prática do professor de Arte da Educação Infantil?
8. Como se tem pensando as formações por área?

9. Os professores de Arte são licenciados em Artes Visuais, ou outros profissionais com diferentes formações podem atuar na Educação Infantil do município da Serra?
10. A Educação Infantil possui várias especificidades, das quais destacamos a preocupação de não se transformar em um modelo “escolarizante”, tal como o ensino fundamental que se compõe por disciplinas. Como a equipe da Educação Infantil da Serra trabalha a integração das áreas na EI com intuito de se evitar que isso ocorra?
11. Como a equipe da Educação Infantil discute o lugar do professor de Arte neste contexto?
12. Já foi possível após a inserção do componente curricular de Arte na Educação Infantil do município montar ou articular um perfil deste especialista com o propósito de contribuir com as práticas dele na EI?
13. Existe uma equipe específica na secretária para dar suporte ao trabalho do professor de Arte? Se sim, como isso é feito?

APÊNDICE J - Roteiro de Entrevista “Ser professor de Arte na Educação Infantil”

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1. Por que escolheu ser professor de Arte?
2. Há quanto tempo e por que você trabalha na Educação Infantil?
3. Quais suas expectativas para a formação do professor de Arte da Educação Infantil? O que é primordial para formação desse profissional?
4. Como constrói sua discursividade e interação com o pedagogo e com os outros professores do CMEI?
5. Como faz uso de seus horários de planejamento semanais?
6. O que contribui para que você se constitua como um professor de Arte da Educação Infantil?
7. Como você pensa a Arte na sua vida e na vida da criança com quem trabalha?
8. Como contribui em seus momentos no CMEI para a construção da criação e da imaginação da criança?
9. A Educação Infantil possui a especificidade de cuidar e de educar. Como articula essa especificidade a sua proposta de trabalho?
10. Aponte alguns desafios do professor de Arte na Educação Infantil?
11. Você utiliza como subsídio para seus trabalhos ou como fonte de consulta os documentos da Educação Infantil do município de Serra?
12. Quais são suas principais fontes para subsidiar seu trabalho com as crianças?
13. Em sua trajetória acadêmica e profissional o que mais tem contribuído com seu trabalho como professor de Arte da Educação Infantil?

APÊNDICE K - Questionário para os professores de Arte da Educação Infantil
do município de Serra/ES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário para o professor de Arte da Educação Infantil do município de Serra/ES

Desde já agradecemos sua contribuição em participar dessa pesquisa, nosso intuito é traçar um pequeno perfil dos professores de Arte da Educação Infantil do município de Serra. Esta pesquisa visa compreender como se constitui o trabalho do professor de Arte mediado pelos processos formativos socioprofissionais no contexto da Educação Infantil.

I. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1. Gênero:

() Masculino () Feminino () Outro

2. Idade:

() entre 20 e 30 anos

() entre 31 e 40 anos

() entre 41 e 50 anos

() entre 51 e 60 anos

() mais de 60 anos

3. Estado Civil:

() Casado

() Solteiro

() Outra condição. Qual? _____

4. Residência:

() em Cariacica

() em Serra

() em Viana

() em Vila Velha

() em Vitória

() em outro município. Qual? _____

II. IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

1. Formação Inicial:

Curso: _____

2. Instituição promotora

() Pública Federal

() Particular

() Outro instituição. Qual? _____

3. Formação Inicial ocorreu em nível

() Presencial

() Semipresencial

() À distância

4. Possui mais de uma graduação?

Qual? _____

5. Possui pós-graduação

- () Sim () Não
 () Especialização
 () Mestrado
 () Doutorado
 () Outro. Qual? _____

6. Tempo de atuação no magistério

- () menos de 01 ano
 () entre 1 e 05 anos
 () entre 6 e 10 anos
 () entre 11 e 20 anos
 () mais de 20 anos. Quantos? _____

7. Tempo de atuação neste CMEI? _____

8. Neste CMEI seu vínculo de trabalho é: () Estatutário () Contratado () Celetista () outros. Qual? _____

Se estatutário: Qual o ano de sua nomeação neste município: _____

9. Participa de alguma entidade ou representação de classe (Sindicato, associação...)?

- () Sim () Não

10. Você participou de alguma formação continuada em serviço no município de Serra, direcionada especificamente para o professor de Arte nos últimos 3 anos?

- () Sim () Não

Pontos Positivos. Quais? _____

Quando? _____

Quem ofereceu? _____

Como você avaliou essa formação? () Satisfatória

() Insatisfatória

III. CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

1. Quais elementos estruturais de suporte de trabalho docente existem no CMEI que você atua?

- () Sala de Artes
 () Brinquedoteca
 () Sala de vídeo
 () Sala de multiuso
 () Outro. Qual? _____

2. Há materiais disponíveis para utilizar na produção das atividades com as crianças?

- () Se Sim: () Satisfatório () Não
 () Insatisfatório

3.No CMEI onde trabalha há literatura especializada para o professor de Arte para consulta e/ou subsídio de seu trabalho?

() Se Sim: () Satisfatório () Não
 () Insatisfatório

4. Em seus momentos de planejamento individual e/ou coletivo é possível manter uma rotina de leitura e estudo sistemático?

() Se Sim: () Satisfatório
() Insatisfatório

() Se Não: Por quê? _____

5. A carga horária de planejamento dos outros professores do CMEI é disponibilizada com o cumprimento de sua jornada de trabalho no CMEI. Essa situação causa-lhe algum desconforto profissional?

() Se Sim: Por quê?

() Se Não: Por quê?

IV. ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DO PROFESSOR DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Cite alguns desafios que encontrou ao trabalhar na Educação Infantil do município de Serra e algumas realizações em seu trabalho com crianças pequenas.

2. Em sua opinião, qual a especificidade do trabalho do professor de Arte na Educação Infantil?

APÊNDICE L - Tabulação das respostas dos questionários para professores de Arte da Educação Infantil do município de Serra/ES

III. CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

PROFESSORES DE ARTE: REGIÃO 01	1) Em seus momentos de planejamento individual e/ou coletivo é possível manter uma rotina de leitura e estudo sistemático?	2) A carga horária de planejamento dos outros professores do CMEI é disponibilizada com o cumprimento de sua jornada de trabalho no CMEI. Essa situação causa-lhe algum desconforto profissional?
P1	Insatisfatório	O papel de todos os professores é o mesmo, estudamos o mesmo para estar aqui, logo deveríamos ter o mesmo valor e não só o papel de “tampar buraco”.
P2	Satisfatório	Não me incomoda.
P3	Não, porque há sempre outras tarefas.	Eu procuro desenvolver meu trabalho conforme as condições oferecidas.
P4	Insatisfatório	Eu tenho formação especializada em arte, mas isto não é valorizado.
P5	Satisfatório	É satisfatório, não há desconforto profissional.
P6	Encontro dificuldades com o último horário para meu PL, pois já estou exausta de um dia de trabalho em sala de aula.	Acho que os PLs poderiam ser em outros horários.
P7	Satisfatório	Acho que tudo é adequação.
P8	É tudo muito corrido.	O que mais me incomoda é a prefeitura ignorar a educação infantil quanto à internet, não nos dando suporte para pesquisa. Em quase todos os CMEIs não existe internet isso nos limita demais.
P9	Falta espaço físico, mas tenho bom acompanhamento pedagógico.	Sim, porque eu queria ter um dia de PL como tenho nas EMEFs,

		assim a realização das aulas fica perfeita.
P10	Não, pois o local é inadequado e o horário também.	Sim, me incomoda, porque eu também gostaria que meu planejamento fosse em horário de aula.
P11	Satisfatório	Todos devem cumprir suas obrigações de forma correta.
P12	Não, porque é muito pouco tempo e já estamos cansados no final da aula.	Me causa um desconforto, ouvir as professoras cobrarem os PLs delas de mim.

IV. ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DO PROFESSOR DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PROFESSORES DE ARTE: REGIÃO 01	1) Cite alguns desafios que encontrou ao trabalhar na EI do município de Serra/ES e algumas realizações em seu trabalho com crianças pequenas.	2) Em sua opinião. Qual a especificidade do trabalho do professor de Arte na EI?
P1	Um dos desafios sem dúvida é a dificuldade de materiais. Em contrapartida a retribuição com o carinho que as crianças nos transmite é muito bom.	Apresentar novas linguagens, trabalhando a sensibilidade e a diversidade de técnicas antes não conhecidas.
P2	Meu maior desafio é a falta de limites das crianças, são pouco estimuladas e trabalhadas criativamente. Minha realização é ver que após alguns meses de trabalho os pais junto com as crianças valorizam as atividades desenvolvidas apreciando.	Trabalhar o lúdico aproveitando todas as oportunidades criativas que o momento educativo apresenta.
P3	Dar atenção a muitas crianças e ao mesmo tempo envolvê-las nas ações. Me realizo quando consigo atingir esse desafio e superá-lo.	Desenvolver ações voltadas para o conhecimento artístico e para o desenvolvimento das habilidades através de práticas de atividades motoras, de observação, sonoras, de representação e do brincar.

P4	O PL não tem 50 minutos, não tenho tempo para recreio, sou vista como o PL do professor regente por todo quadro de funcionários.	Ser o PL do professor regente.
P5	<ul style="list-style-type: none"> Não houve resposta para esse item. 	Desenvolver o lúdico.
P6	Falta uma sala de aula para Artes com torneiras, materiais disponíveis, aventais, materiais de audiovisual para a faixa etária do CMEI.	Oferecer a prática artística com diferentes técnicas e suportes. Oportunizar uma nova forma de comunicação, fazendo da arte uma importante forma de se expressar.
P7	Às vezes falta de material ou oferta em pouca quantidade, falta de acesso à internet e poucas Xerox.	Desenvolver senso crítico, coordenação motora, percepção, dentre outros.
P8	É preciso adaptar a linguagem o tempo todo. É gratificante trabalhar com música, pois desenvolvemos musicais e instrumentos reciclados.	Trabalhar aquilo que for o seu talento de maneira lúdica e prazerosa.
P9	Um dos desafios é o professor regente achar que o professor de Artes é só para eles tirarem planejamento. Uma das realizações é a pureza e o amor e o respeito das crianças pelo professor.	Deixar o aluno se sentir perceptor, fluir, socializar, criar e produzir arte sem influência.
P10	Falta de espaço específico, falta de horário para planejamento e tempo para dar acabamento nas atividades das crianças para exposição.	Em muitos momentos, eu tenho a sensação de que minha função é: garantir o planejamento dos professores regentes.
P11	O grande desafio que tenho encontrado é a indisponibilidade de materiais, dificultando assim a realização das atividades. A cada descoberta da criança ficamos cada vez mais motivados.	Trabalhar com a criança o lúdico, fazendo com que a criatividade seja cada vez mais aflorada.
P12	Meu maior desafio é não ter alguns materiais que eu precisaria para trabalhar com as crianças e falta de uma pia na sala. Me deixa feliz o carinho delas com a gente e o aprendizado delas.	Ampliar o repertório visual e cultural das crianças e possibilitar o conhecimento de novas técnicas.

ANEXO

ANEXO I

**DOCUMENTOS SERRA/ES – ORIENTAÇÕES AOS CMEIS PARA
IMPLANTAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO**



PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

2012

ORIENTAÇÕES REFERENTES AOS COMPONENTES CURRICULARES ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir de 2012, os componentes curriculares Arte e Educação Física serão ministrados nos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal da Serra, por profissionais habilitados conforme legislação vigente e atendendo o que preceitua:

- Lei Federal nº 9.394/96, LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (§ 2º e § 3º do artigo 26);
- Lei Federal nº 10.793/2003 e Resolução do Conselho Municipal de Educação da Serra nº 146/2009 (Educação Física);
- Lei Federal nº 11.738/2008 – Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (§ 4º do artigo 2º).

O quantitativo de aulas a serem ministradas em cada Grupo será definido na Organização Curricular aprovada, anualmente, pelo setor competente da Secretaria de Educação e encaminhada as Unidades de Ensino no início do ano letivo correspondente, sendo para o ano letivo de 2012 duas aulas de Educação Física e duas aulas de Arte para cada grupo. O CMEI deverá arquivar em uma pasta na secretaria, a Organização Curricular e o Calendário Escolar, aprovados pela Secretaria de Educação. Os documentos citados não podem ser descartados ao final de cada ano letivo, pois tratam de arquivos permanentes da Unidade de Ensino.

No início do ano letivo a Divisão de Administração e Inspeção Escolar encaminhará ao CMEI Diários de Classe específicos para os componentes curriculares Arte e Educação Física. Esses devem ser repassados aos professores e não poderão conter alterações.

O horário das aulas dos professores de Arte e Educação Física será elaborado pelo Diretor Escolar e o pedagogo, considerando o quantitativo de aulas previsto na Organização Curricular/2012 e carga horária específica em Memorando, encaminhado pela Divisão Setorial de Recursos Humanos, apresentado pelo professor ao Diretor Escolar do CMEI.

As aulas dos referidos componentes terão duração de 50 minutos e distribuídas de acordo com os horários estipulados abaixo:

MATUTINO		VESPERTINO	
1ª aula	7h às 7h e 50 min.	1ª aula	13h às 13h e 50min.
2ª aula	7h e 50min. às 8h e 40min.	2ª aula	13h e 50min. às 14h e 40min.
3ª aula	8h e 40min. às 9h e 30min.	3ª aula	14h e 40min. às 15h e 30min.
4ª aula	9h e 30min. às 10h e 20min.	4ª aula	15h e 30min. às 16h e 20min.

O restante da carga horária do turno Matutino (10h e 20min. às 12h) e do turno Vespertino (16h e 20min. às 18h) será destinada aos professores dos componentes curriculares Arte e Educação Física para atividade extraclasse na Unidade de Ensino. Caso o professor não possua carga horária completa na Unidade de Ensino suas aulas serão organizadas de acordo com a carga horária apresentada em Memorando, garantindo sua atividade extraclasse.

Ressaltamos que durante o desenvolvimento das aulas os professores de Arte e Educação Física deverão acompanhar os Grupos, sob sua responsabilidade, nas rotinas específicas do CMEI como alimentação, higiene e outras. As orientações referentes a essas rotinas serão repassadas a esses profissionais pelo Diretor Escolar e o Pedagogo da Unidade de Ensino.

Divisão de Administração e Inspeção Escolar/2012



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO

ORIENTAÇÕES AOS DIRETORES/PEDAGOGOS IMPLANTAÇÃO DAS ÁREAS DE ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CMEI.

- as aulas terão duração de 50 minutos;
- todas as turmas terão 02 aulas de Educação Física e 02 aulas de Arte;
- os professores de Educação Física e Arte contarão 04 aulas por dia;
- a Atividade extracurricular será desenvolvida no horário de 10h20min às 12h e/ou 16h20min às 18h
- no dia da aula de educação física não haverá pátio;
- momentos de vídeo somente deverão ocorrer apenas 01 (uma) vez por semana, sendo este com objetivo previamente estabelecido pelo professor e analisado pelo pedagogo.
- os professores de Educação Física e Arte deverão acompanhar a turma para o refeitório (desjejum, almoço e jantar) caso sua aula conflite com esses momentos;
- caso a Unidade de Ensino possua auxiliar de creche e/ou estagiário, os mesmos deverão acompanhar as crianças nas aulas de Educação Física e Arte;
- os professores de Educação Física e Arte deverão trabalhar integrados ao professor regente.

Caberá ao professor regente:

- qualificar o tempo em sala de aula, visto que as crianças terão outras atividades em diversos espaços do CMEI;
- aprofundar as outras áreas do conhecimento (as múltiplas linguagens, raciocínio lógico matemático, entre outros);
- dialogar com os professores das áreas de Educação Física e Arte;
- planejar junto ao pedagogo;
- cumprir o horário das atividades extracurriculares dentro da Unidade de Ensino, inclusive quando sua turma estiver sendo acompanhada pelos profissionais de Educação Física e Arte.

Caberá ao pedagogo:

- rever os objetivos por grupo, tendo em vista os novos profissionais na Unidade e construir os objetivos com os professores de arte e educação física;
- qualificar o planejamento do professor regente e acompanhá-lo inclusive nos instrumentos Legais;
- articular o trabalho entre os professores de Educação Física e Arte e acompanhá-los inclusive nos instrumentos Legais;
- acolher os novos profissionais que serão inseridos na Educação Infantil, apresentando-os a proposta de trabalho do CMEI (PPP, Orientações Curriculares de Educação Infantil, Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil, entre outros).



**PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

CÁLCULO DO DIREITO DE 1/3 DE PLANEJAMENTO PARA O MAGISTÉRIO MUNICIPAL DA SERRA

ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS

- Carga Horária do Professor MaPB = 25 horas Semanais;
- Direito de 1/3 de Planejamento = 8 horas e 20 minutos;
- Cálculo desse Planejamento:
 - 20 aulas de 50 minutos = 16 horas e 40 minutos em sala de aula;
 - 5 dias com 20 minutos de Atividades Extraclasse = 1 hora e 40 minutos;
 - 5 aulas de planejamento (50 minutos) = 4 horas e 10 minutos;
 - 5 dias de 11h30min às 12h ou de 17h30min às 18h = 2 horas e 30 minutos de planejamento.

⇒ TOTAL = 8 HORAS E 20 MINUTOS DE PLANEJAMENTO SEMANAL

ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES/ANOS INICIAIS

PROFESSOR MaPA

- Carga Horária do Professor MaPA = 25 horas Semanais;
- Direito a 1/3 de Planejamento = 8 horas e 20 minutos;
- Cálculo desse Planejamento:
 - 4 aulas de intervenção semanal (EF e Arte) = 3 horas e 20 minutos;
 - 5 dias de 11h20min às 12h ou de 17h20min às 18h = 3 horas e 20 minutos;
 - 5 dias com 20 minutos de Atividades Extraclasse = 1 hora e 40 minutos.

⇒ TOTAL = 8 HORAS E 20 MINUTOS DE PLANEJAMENTO SEMANAL

PROFESSOR MaPB – Educação Física e Arte

- 4 aulas de 50 min sendo – Matutino: 1ª aula: de 7h às 7h50min; 2ª aula: 7h50min às 8h40min; 3ª aula: 8h40min às 9h30min; 4ª aula: 9h50min às 10h40min.
- Vespertino: 1ª aula: de 13h às 13h50min; 2ª aula: 13h50min às 14h40min; 3ª aula: 14h40min às 15h30min; 4ª aula: 15h50min às 16h40min.
- 5 dias de 10h40min às 12h ou de 16h40min às 18h = 6 horas e 40 minutos;
- 5 dias com 20 minutos de Atividades Extraclasse = 1 hora e 40 minutos.

⇒ TOTAL = 8 HORAS E 20 MINUTOS DE PLANEJAMENTO SEMANAL

EDUCAÇÃO INFANTIL

PROFESSOR MaPA

- Carga Horária do Professor MaPA = 25 horas Semanais;
- Direito a 1/3 de Planejamento = 8 horas e 20 minutos;
- Cálculo desse Planejamento:
 - 4 aulas de intervenção semanal (EF e Arte) = 3 horas e 20 minutos;
 - 5 dias de 11h às 12h ou de 17h às 18h = 5 horas

⇒ TOTAL = 8 HORAS E 20 MINUTOS DE PLANEJAMENTO SEMANAL

PROFESSOR MaPB – Educação Física e Arte

- 4 aulas de 50 min sendo – Matutino: 1ª aula: de 7h às 7h50min; 2ª aula: 7h50min às 8h40min; 3ª aula: 8h40min às 9h30min; 4ª aula: 9h50min às 10h40min.
- Vespertino: 1ª aula: de 13h às 13h50min; 2ª aula: 13h50min às 14h40min; 3ª aula: 14h40min às 15h30min; 4ª aula: 15h30min às 16h20min.
- 5 dias de 10h40min às 12h ou de 16h40min às 18h = 6 horas e 40 minutos;
- 5 dias com 20 minutos de Atividades Extraclasse = 1 hora e 40 minutos.

⇒ TOTAL = 8 HORAS E 20 MINUTOS DE PLANEJAMENTO SEMANAL



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

CARGA HORÁRIA SEMANAL DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA SERRA - 2012

	PROFESSOR MaPB - SÉRIES FINAIS	PROFESSOR MaPB - SÉRIES INICIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL	PROFESSOR MaPA - SÉRIES INICIAIS	PROFESSOR MaPA - EDUCAÇÃO INFANTIL
CARGA HORÁRIA SEMANAL	25 horas	25 horas	25 horas	25 horas
2/3 COM ALUNO	16h e 40min	16h e 40min	16h e 40min	16h e 40min
CÁLCULO DOS 2/3 DA CARGA HORÁRIA	20 aulas de 50min.	20 aulas de 50min.	5 dias de 7h às 11h e 20min ou de 13h às 17h e 20min com 4 intervenções de 50min cada e 5 intervalos de 20min cada.	5 dias de 7h às 11h ou de 13h às 17h com 4 intervenções de 50min cada.
1/3 SEM O ALUNO	8h e 20min	8h e 20min	8h e 20min	8h e 20min
CÁLCULO DO 1/3 DA CARGA HORÁRIA PARA ATIVIDADES EXTRACLASSE	<ul style="list-style-type: none"> • 5 intervalos de 20min cada de 9h e 30min às 9h e 50min ou de 15h e 30min às 15h e 50min; • 5 aulas de 50min cada intercaladas ou não às 20 aulas com o aluno; • 5 intervalos de 30 min cada de 11h e 30min às 12h ou de 17h e 30min às 18h. 	<p>SÉRIES INICIAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 intervalos de 20min cada de 8h e 30min às 9h e 50min ou de 15h e 30min às 15h e 50min; • 5 intervalos de 1h e 20min cada de 10h e 40min às 12h ou de 16h e 40min às 18h. <p>EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 intervalos de 1h e 40min cada de 10h e 20min às 12h ou de 16h e 20min às 18h. 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 intervalos de 20min cada de 9h e 30min às 9h e 50min ou de 15h e 30min às 15h e 50min; • 5 intervalos de 40min cada de 11h e 20min às 12h ou de 17h e 20min às 18h; • 4 intervenções de 50 min cada. 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 intervalos de 1h cada de 11h às 12h ou de 17h às 18h; • 4 intervenções de 50 min cada.



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SERRA – ANO LETIVO 2012

Área de Conhecimento	Componente Curricular	Número de Aula Semanal					Número de Aula Anual				
		GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V
LINGUAGENS	Arte	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80
	Educação Física	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80

Observações:

- 1- A hora/aula dos componentes curriculares Arte e Educação Física terá duração de 50 minutos.
- 2- O componente curricular Educação Física é oferecido em conformidade com a Lei Federal N° 10.793/2003 e Resolução CMES N° 148/2009.
- 3- Caberá ao professor MaPA cumprir sua carga horária (16h e 40min) junto ao aluno, desenvolvendo atividades em conformidade com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

N° de Dias Letivos: 200
Carga Horária Anual: 800h
N° de Semanas: 40
N° de Dias Semanais: 05
Turno: Diurno

marjomes
M^a da Penha Bertolli Gomes
Chefe da Div. de Administração
e Inspeção Escolar
SEDU/Serra